



Les athlètes adolescents et la communauté sportive : le sens psychologique communautaire appliqué au sport

Silvia Scotto Di Luzio

► To cite this version:

Silvia Scotto Di Luzio. Les athlètes adolescents et la communauté sportive : le sens psychologique communautaire appliqué au sport. Éducation. Université Claude Bernard - Lyon I, 2013. Français. <NNT : 2013LYO10073>. <tel-01170282>

HAL Id: tel-01170282

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01170282>

Submitted on 1 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

N° d'ordre

Année 2013

THESE DE L'UNIVERSITE DE LYON

délivrée par

L'UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1
Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
Ecole Doctorale Interdisciplinaire Sciences – Santé
Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport – EA 647

et préparée en cotutelle avec

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II
Dottorato di ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche
Psicologia della Salute e Prevenzione del rischio individuale e sociale
Ciclo XXV

DIPLOME DE DOCTORAT

(arrêté du 7 août 2006 / arrêté du 6 janvier 2005)

Présentée soutenue publiquement le 28 Mai 2013

par

Silvia SCOTTO di LUZIO

Les athlètes adolescents et la communauté sportive: le sens psychologique communautaire appliqué au sport

Sous la direction de **Fortuna Procentese** et **Emma GUILLET-DESCAS**

Rapporteurs:

Claude FERRAND Professeur des universités Université de Tours

Caterina GOZZOLI Professore associato Università Cattolica del Sacro Cuore

Membres du Jury:

Elvira CICOGNANI Professore associato confermato Università di Bologna

Emma GUILLET-DESCAS Maître de Conférences Université Claude Bernard Lyon1

Aymeric GUILLOT Professeur des universités Université Claude Bernard Lyon1

Fortuna PROCENTESE Ricercatore Università degli Studi di Napoli Federico II

Le Sens Communautaire est important pour le bien-être et le développement social positif des adolescents (Pretty, 2002 ; Cicognani et al., 2006; 2012). Cependant, peu d'études ont fourni des informations significatives sur les mécanismes qui peuvent conduire à la construction d'une communauté dans le sport (Warner, 2011). L'objectif de cette thèse est de contribuer à la définition d'une communauté sportive, en examinant les mécanismes sous-jacents à la formation d'un Sens Communautaire dans des contextes sportifs à l'adolescence. Pour cela, un premier chapitre présente une revue de littérature sur le Sens Communautaire et un deuxième chapitre examine la littérature sur le sens communautaire sportif, et la participation sportive à l'adolescence. Par la suite deux axes de recherches sont proposés. Le premier axe comprend deux études qualitatives. Les résultats de ces études ont révélé que la communauté sportive comprend en particulier, les parents, l'entraîneur et les pairs sportifs. Il émerge une difficulté pour ces jeunes athlètes à maintenir des relations avec des pairs non sportifs.

Le deuxième axe comprend deux études quantitatives. La première étude a porté sur la validation du questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence (SCSA), en langue française et italienne. La seconde étude a porté sur la compréhension des processus de ce SCSA en mettant en évidence ses relations avec le climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs, et de l'engagement sportif. Les résultats ont montré qu'à l'adolescence, le SCSA influence de manière significative l'engagement, et que la relation entre le climat perçu des pairs non-sportifs et l'engagement sportif est médié par le SCSA.

Mots-Clés: Communauté Sportive; Adolescence ; Engagement Sportif ; Sens Communautaire Sportif ; Climat des parents ; Climat de l'entraîneur ; Climat des pairs

The Sense of Community is important for the well-being and positive social development of adolescents (Pretty, 2002; Cicognani et al., 2006, 2012). However, a few studies have provided significant information on the mechanisms that can lead to the construction of a community in sport (Warner, 2011). The objective of this thesis is to contribute to the definition of a sport community, examining the mechanisms underlying the formation of Sense Community in sport contexts in adolescence. For this, the first chapter presents a review of literature about Sense of Community and the second chapter examines the literature on the Sense of Community in Sport and sports participation in adolescence. Subsequently two lines of research are proposed. The first line consists of two qualitative studies. The results of these studies revealed that the sport community includes in particular parents, peers and coach sports.

There emerges a challenge for these young athletes to maintain relationships with non-athlete peers. The second line comprises two quantitative studies. The first study focused on the validation of the questionnaire Adolescents Sense Community in Sport (SCSA), in French and Italian. The second study focused on understanding the processes of SCSA and its relationship with parents, coach, peer non-athletes climate perceived and sport involvement. The results showed that during adolescence, the SCSA significantly influences the commitment, and the relationship between peer non-athletes climate perceived and sporting commitment is mediated by SCSA.

Keywords: Sport Community, Adolescence, Sport Commitment; Sense of Community in Sports; Parents Climate; Coach Climate; Peer Climate

RIGNRAZIAMENTI

Questa tesi è il frutto di un processo di crescita professionale e personale e desidero ringraziare tutte le persone che vi hanno contribuito:

Grazie alla mia tutor Fortuna Procentese, per avermi guidato, sostenuto e incoraggiato, lasciandomi la libertà di inseguire i miei interessi di ricerca, permettendomi di trasformare in ricchezza le nostre differenze.

Grazie alla mia tutor Emma Guillet-Descas, per aver accettato la mia richiesta di collaborare alla ricerca, per avermi accolta a Lione insegnandomi che non bisogna mai avere paura di tentare.

Grazie a Elvira Cicognani, Claude Ferrand, Aymeric Guillot e Caterina Gozzoli per aver accettato di far parte della giuria e per avermi dato l'onore di leggere il mio lavoro.

Grazie alla prof.ssa Caterina Arcidiacono che è stata presente nei momenti più importanti del mio percorso, insegnandomi che con impegno e onestà si possono raggiungere anche i traguardi inaspettati.

Grazie a Guillaume Martinent e Mena Tuccillo, per la disponibilità al confronto e per i consigli nell'elaborazione statistica dei dati.

Grazie a Imma Di Napoli e Alfredo Natale, per il continuo scambio di idee e i preziosi spunti di riflessione.

Un ringraziamento sincero a tutti i giovani atleti che hanno accettato di partecipare alla mia ricerca.

Alle mie colleghe psicologhe – psicoterapeute Marianna Mura, Silvana Amitrano, Rita D'Antuono, Rosa Montesano, Marila Romano, Cristina Forino, Cristina Rapicano e Raffaella Vastarella: grazie per l'entusiasmo e per l'incoraggiamento anche nei momenti più difficili.

Alla mia famiglia, per aver sempre sostenuto e rispettato le mie scelte.

A Ciro, per essermi stato vicino nonostante la distanza, per tutto ciò che abbiamo condiviso e che condivideremo.

**Les athlètes adolescents et la communauté
sportive:
le sens psychologique communautaire appliqué
au sport**

Résumé en français

Table des Matières

Introduction théorique

Etude 1: Le rôle de participation sportive à l'adolescence

- 1.1 Objectif de l'étude
- 1.2 Méthode: Participants
- 1.3 Procédure
- 1.4 Analyse des Données
- 1.5 Résultats
- 1.6 Discussion

Etude 2: La communauté sportive à l'adolescence

- 2.1 Objectif de l'étude
- 2.2 Méthode: Participants
- 2.3 Procédure
- 2.4 Analyse des Données
- 2.5 Résultats
- 2.6 Discussion

Etude 3: Le Sens Communautaire et l'engagement sportif à l'adolescence

Etude 3a: Validation d'un outil du SOCS en langue italienne et française

- 3.1 Objectif
- 3.2 Méthode: Participants
- 3.3 Procédure
- 3.4 Analyse des Données
- 3.5 Résultats

Etude 3b: Explication de la construction du sens communautaire : influence des climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs, et les conséquences sur l'engagement du sportif.

- 3.1 Objectif
- 3.2 Méthode: Participants
- 3.3 Procédure
- 3.4 Analyse des Données
- 3.5 Résultats

Introduction théorique

Le concept de communauté a pris des significations différentes dans la littérature. Initialement, les communautés ont été considérées comme des groupes situés dans la même zone géographique, telle qu'une ville ou un village, caractérisés par un espace physique dans lequel les gens interagissent. Récemment, des relations communautaires ont été reconnues comme n'étant pas liées à un lieu physique, mais sur la base d'un intérêt commun ou un but commun (Reich, 2010). L'intérêt pour ce thème s'est donc tourné vers un concept relationnel de la communauté, qui peut donc s'exprimer dans sa dimension relationnelle (Heller, 1990), définie par des connexions caractérisées par la présence d'interactions physiques entre les membres (par exemple les groupes sportifs). Avec l'expansion d'Internet, le concept de communauté relationnelle inclut également les interactions qui ne sont en face à face (Reich, 2010). Pour cette raison, une « communauté » est généralement définie comme une zone géographique ou un groupe relationnel qui est centré sur un intérêt ou une activité commune (Mannarini & Fedi 2009). Les dimensions sociales et physiques d'une communauté sont réciproquement interconnectées, étant donné que les zones géographiques représentent l'espace dans lequel les personnes développent leurs relations significatives et les échanges sociaux (Long & Perkins, 2007). Dans cette étude, il est fait référence à une conception de la « communauté » comme un « espace symbolique et matériel où se forment l'identité sociale et le sentiment d'appartenance, et où s'élaborent les interactions positives ou conflictuelles avec les membres du propre groupe et ceux des autres groupes » (Jodelet, 2011, pp. 37). En ce sens, on peut dire que la communauté sportive est caractérisée d'éléments qui la situent dans le contexte en mesure de satisfaire les caractéristiques nécessaires pour être considérée comme « communauté ». Il y a un large consensus parmi les chercheurs en sciences sociales sur la nature socialement construite de la communauté, résultant d'interactions sociales et de négociations (Berger et Luckmann, 1966 ; Cohen, 1985 ; Gusfield, 1975). Cette fonction peut expliquer

le phénomène des appartenances multiples, c'est-à-dire la possibilité, la capacité pour des individus de s'identifier comme membres de communautés différentes, chacune pouvant satisfaire des besoins et exigences spécifiques, y compris contradictoires. Le sport offre des avantages comme l'augmentation de l'estime de soi, de l'unité et du sentiment d'identité communautaire, et peut faciliter le développement communautaire et l'inclusion sociale (Vail, 2007). En outre, le sport est utilisé pour rassembler des personnes d'horizons divers en une communauté unique, dans laquelle sera ressenti un sentiment d'appartenance (Wolf-Wendel, Toma, & Morpew, 2001). Pour les adolescents, en particulier, la communauté constitue un objet central d'identification, et la participation à une activité instrumentale, qui a une valeur socio-affective, comme par exemple le sport, est essentiel pour leur bien-être à l'adolescence. Il devient crucial de pouvoir utiliser des lieux de socialisation fournissant des opportunités de divertissement avec leurs pairs (Chipuer 2001). La recherche dans le secteur du développement des adolescents suggère clairement que les jeunes peuvent bénéficier de nombreuses façons de l'opportunité d'être impliqués dans une communauté (Catalano, Loeber, & McKinney, 1999 ; Maton, 1990 ; Youniss, McLellan, et Yates, 1997). L'appartenance à une communauté ou à un groupe constitue un besoin d'appartenance important pour un développement sain (Baumeister & Leary, 1995).

D'un point de vue psychologique, la notion de sens psychologique communautaire (PSOC) est l'élément définissant une communauté saine (Obst & White, 2004). Dans l'étude de la qualité perçue des relations sociales et du bien être des communautés, le sens communautaire a suscité ces dernières années un intérêt croissant, à la fois empirique et théorique, en vertu de son utilité. Selon Sarason (1974) le « sens communautaire » se réfère à « la perception de similitudes avec d'autres, une interdépendance reconnue, une disponibilité à maintenir cette interdépendance en offrant ou en faisant pour les autres ce qu'on attend d'eux, la sensation d'appartenance à une structure parfaitement stable et fiable. ». Pour McMillan et Chavis (1986), le sens communautaire est constitué de quatre dimensions : le sentiment

d'appartenance (*belonging*), qui correspond au sentiment de faire partie d'une communauté ; l'influence (*influence*), identifiée comme la possibilité pour la personne de participer et de contribuer à la vie communautaire dans une relation de réciprocité ; la satisfaction des besoins (*fulfillment of needs*), exprimant l'idée que la relation entre l'individu et la communauté doit être positive pour la personne, qui peut ainsi satisfaire certains besoins en raison de son appartenance au groupe/communauté ; enfin la connexion émotionnelle partagée (*shared emotional connection*), définie par la qualité des liens et par le partage d'une histoire commune dans le groupe. Bien qu'il y ait un accord dans la littérature sur le fait que le sens communautaire soit un concept multidimensionnel, de nombreuses questions ont été soulevées quant à la stabilité des dimensions théoriques de celui-ci, à travers les divers contextes et avec différents groupes, ce qui laisse entendre que le sens communautaire soit spécifique au contexte (*context-specific* ; Pretty, Bishop, Fisher, & Sonn, 2006). Ce modèle est applicable à tout type de communauté dont les membres éprouvent un sentiment d'appartenance, une influence, une sorte de besoin d'accomplissement, et un lien affectif avec les autres membres. En ce sens, les communautés des quartiers traditionnels, les universités, les lieux de travail et même les communautés virtuelles peuvent être caractérisés par un SoC, comme conceptualisé par cette théorie (Obst & Whyte, 2004). En dépit de l'importance du Sens Communautaire, peu d'études ont effectivement fourni des informations significatives sur les mécanismes qui peuvent conduire à la construction d'une communauté dans le sport (Warner, 2011). Swyers (2005) a décrit le sens « inexplicable » de la communauté qui existe entre les fans du Wrigley Field, en l'attribuant à la construction d'espaces sociaux et au sentiment d'appartenance. À partir des résultats d'une étude sur des personnes âgées qui participent à des activités sportives che partecipano ancora, il apparaît que les éléments qui contribuent au développement du sens communautaire pour les participants dans ce contexte, seraient: un intérêt commun pour le sport, la camaraderie, et des objectifs de vie significatifs (Lyons & Dionigi, 2007). Warner (2011), dans une étude sur les facteurs contribuant à la formation d'un sentiment de communauté entre sportifs

universitaires, a démontré comment les facteurs les plus saillants dans ce contexte étaient la reconnaissance de la part des administrations, l'opportunité de leadership, l'équité dans les décisions administratives, la compétition et les espaces de partage social. Il est important de comprendre comment les membres d'une communauté (par exemple, les athlètes) perçoivent leur propre communauté et les caractéristiques communautaires qui contribuent à créer et développer un sens communautaire, et également de déterminer si et quand les athlètes ont perçu un sens communautaire. Les études précédentes ne se sont pas concentrées sur l'adolescence, mais en accord avec certains auteurs (Chiessi, Cicognani et Sonn, 2010 ; Evans, 2007 ; Whitlock, 2007), nous pensons que les adolescents constituent réellement un des groupes pour lesquels il existe la nécessité de développer une meilleure compréhension des expériences communautaires et de sens communautaire.

Diverses études confirment que pratiquer une activité physique et sportive représente un aspect important pour le développement des adolescents (Barber, Stone, et Eccles, 2006), et que les bénéfices pour la santé sont divers: le renforcement des os et des muscles, la réduction du risque de développer des maladies chroniques, la réduction des sentiments d'anxiété, de dépression et de désespoir, la promotion du bien-être psychologique (Le Menestrel, & Perkins, 2007), et l'amélioration de la performance scolaire (Laure & Binsinger, 2009). En outre, le groupe sportif est le principal groupe de pairs dans lequel les adolescents s'identifient (Sussman, Pokhrel, Aashmore & Brown 2007) avec un impact positif sur leur développement. Cependant, de nombreuses études rapportent une plus grande implication dans les comportements à risque des adolescents sportifs. Par exemple, les adolescents sportifs sont plus susceptibles de consommer des boissons alcoolisées que les non sportifs (Barber, Eccles, & Stone, 2001 ; Hoffmann, 2006 ; Mays & Thompson, 2009 ; Moore & Werch, 2005 ; Wetherill & Fromme, 2007). Parmi les adolescents ayant participé seulement à des groupes sportifs, une plus grande implication dans le sport a été associée à une augmentation de la consommation problématique d'alcool (Mays et al, 2010). Certains sports sont associés à une probabilité accrue de l'usage de substances, alors que d'autres sports sont

associés à une réduction du risque de consommation de celles-ci. Par ailleurs, les sports associés à une augmentation de la probabilité d'utilisation de ces produits sont différents pour les hommes et les femmes, ainsi que ceux associés à la réduction du risque d'utilisation de ces substances (Moore & Werch, 2005). Ces études précédentes ont été menées dans divers contextes, mais le rôle du contexte n'a pas été spécifié. Il est important de souligner que les adolescents peuvent percevoir la communauté de façon très différente de celle des adultes (Evans, 2007). Pendant l'adolescence, les jeunes commencent à penser à leur propre place dans des contextes plus larges. Les chercheurs qui ont fait valoir l'importance du sens communautaire chez les adolescents (Pretty, 2002), ont démontré que le sens communautaire est un catalyseur pour la participation civique (Chavis & Wandersman, 1990), et qu'il est important pour le développement social positif (Connell, Halpern-Felsher, Clifford, & Crichlow, 1995), et le bien-être de la personne (Pretty, Conroy, Dugay, Fowler, & Williams, 1996). Dans le contexte scolaire, pour cité un autre exemple, le SoC en classe est un facteur important dans les compétences et les comportements sociaux des élèves (Bateman, 1998 ; Goodenow, 1993). Pour cette raison, dans cette étude, nous nous concentrerons sur les athlètes adolescents, convaincus que la création et la promotion d'un sens de la communauté (SoC) dans le sport soit important pour améliorer la qualité de vie des jeunes athlètes.

À partir de ces prémisses, l'objectif général de cette thèse est d'étudier les liens réciproques entre les relations interpersonnelles et l'expérience sportive à l'adolescence, et contribuer à la définition d'une « communauté sportive » en se référant en particulier à la perception de la communauté des athlètes adolescents. Plus précisément, l'objectif de la thèse est d'étudier les mécanismes sous-jacents à la formation d'un sens communautaire dans des contextes sportifs, de définir opérationnellement le sens communautaire dans le sport grâce à la construction d'une échelle du sens psychologique d'un sens communautaire pour la communauté sportive. Sur la base d'une combinaison de l'approche *bottom up* et *top down* cette thèse consiste en deux étapes principales, décrites ci-dessous en détail. La première étape comprend deux

études qualitatives, menées dans les deux premières années d'études doctorales. La deuxième étape représente deux études quantitatives avec pour objectif de valider un questionnaire du SOC à la fois en langue française et italienne et de poursuivre sur des études s'intéressant aux processus de ce SOC en mettant en évidence ses relations avec le climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs, et de l'engagement sportif.

Etude 1

Objectifs

À partir d'un point de vue écologique, le but principal de ce travail est d'étudier le rôle du sport dans la promotion du bien-être à l'adolescence.

Par conséquent, un premier objectif exploratoire a été de connaître les significations attribuées aux leurs propres modes de vie, les habitudes comportementales des adolescents appartenant à une communauté déterminée.

Un deuxième objectif a été d'étudier les intérêts, les attentes et l'évaluation de leurs propres actions et les possibilités offertes par le contexte d'appartenance.

MÉTHODE

Participants

Trente adolescents ont participé à cette recherche (18 filles et 12 garçons), ayant entre 14 et 19 ans ($M=16.2$; $DS = 1.62$) habitant un quartier à risque de Naples, et fréquentant le secondaire comme suit : 23% sont au lycée dans des domaines scientifiques ; 20% en école hôtelière ; 30% dans le domaine linguistique ; 27% dans le socio pédagogique. Il a été choisi un quartier unique suite à une réflexion sur le partage des dimensions culturelles entre les participants. Il s'agit d'un environnement à haut risque psychosocial (Santinello, Vieno, & Cavallo, 2006), caractérisé cependant, par la présence de nombreuses structures sportives. Les participants ont été recrutés par le biais d'un *échantillonnage théorique* (Cicognani, 2003) sur la base des activités pratiquées au delà de l'engagement scolaire et du sport ou activités non structurées. Dans l'échantillonnage théorique, les participants sont sélectionnés de manière à informer le chercheur sur le développement de la compréhension du champ d'étude. Il est souvent utilisé en recherche dans l'approche de la Grounded Theory (la théorie enracinée ou théorie ancrée), afin de développer

une théorie à travers le processus de recherche lui-même, et il est alors essentiel pour le développement d'une théorie qui est « enracinée » (*grounded*) dans les données (Draucker et al, 2007). Les sportifs pratiquent la natation, le football, la danse et le basketball. Les sédentaires sont impliqués dans une activité non structurée comme l'écriture, la lecture, la musique et les sorties entre amis. Afin de protéger l'anonymat des participants, dans cette étude, nous nous référerons aux adolescents athlètes avec la lettre « A » suivie de « masculin » ou « féminin », et aux adolescents sédentaires avec la lettre « S » suivie de « masculin » ou « féminin ».

Instruments

Pour cette recherche, un entretien semi-structuré a été créé *ad hoc*. L'utilisation d'entretiens semi-structurés se base sur le présupposé qu'un tel instrument soit le plus approprié pour faire émerger les points de vue des participants, sans imposer des contraintes rigides par rapport au temps, à la séquence ou à la façon dont les arguments sont abordés (Morse, 2008). L'entretien fut divisé en différents domaines, comme suit : *la gestion du temps libre* ; *le rapport avec l'école* ; *le rapport avec les pairs* ; *le rapport avec la famille* ; *la planification* (planning). Des questions ouvertes ont été formulées pour chaque domaine, qui représente donc une grille de référence (Smith, 1995). Le domaine *gestion du temps libre* explore les motivations à la base de la réalisation de certaines activités, les croyances relatives à ces activités, et enquête sur la perception à l'égard des conséquences de la pratique de ces activités, ainsi que du rôle des figures de référence par rapport à la pratique de celles-ci. Le domaine *rapport avec l'école* explore la perception entre les activités durant le temps libre et celles de l'école. Le domaine *rapport avec les pairs* s'intéresse à la perception des significations prises par les activités qui se déroulent entre les pairs et le rapport entre les activités durant le temps libre et les relations avec les personnes du même âge. Le domaine *rapport avec la famille* étudie le rapport entre les adultes significatifs et le déroulement de certaines activités, ainsi que

l'opinion des adultes sur ces dernières. Le domaine *planification* explore la perception de l'influence de la pratique actuelle sur de futures activités.

Procédure

Après avoir obtenu l'approbation éthique universitaire pour mener cette étude, les adolescents ont été abordés dans leurs écoles, avec l'accord des directeurs. Ils ont été invités à participer comme volontaires à l'étude, et ont été informés des objectifs et des modalités de celle-ci, ainsi que du caractère confidentiel et anonyme. Les participants ont signé un formulaire de consentement pour leur participation ; pour les mineurs, leurs parents ont signé ledit formulaire également. Les entretiens ont été réalisés dans une salle tranquille située dans leurs associations sportives respectives. Seuls l'interviewé et le chercheur (i.e., le premier auteur) étaient présents pendant l'entretien. Chaque entretien a duré entre 60 et 80 minutes, et a été audio enregistré avec le consentement de l'interviewé (ou des parents).

Les participants ont été contactés dans leurs écoles respectives, avec le consentement préalable des enseignants, et les entretiens ont chacun eu une durée moyenne d'une heure. Lors de la passation des entretiens, il s'est produit un phénomène intéressant, une sorte de « bouche à oreille » entre les enfants eux-mêmes, qui a donné lieu à un effet « boule de neige » (Pol, 1992). Ce sont les premiers adolescents interviewés qui nous ont donné les prénoms d'amis ou de connaissances qui avaient manifesté leur intérêt pour une entrevue.

Analyse des données

Les entretiens, audio enregistrés puis retranscrits, ont été analysés à travers l'approche de la théorie ancrée (Grounded Theory) qui cherche à générer une explication du phénomène étudié à partir de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies dans des situations spécifiques (Strauss & Corbin, 1990).

Nous avons utilisé une méthodologie qualitative, car elle peut offrir de précieux renseignements sur les significations attribuées à la communauté par les athlètes adolescents. L'approche de la *Grounded Theory*, en particulier de la manière dont la développe Strauss, consiste en un ensemble d'étapes dont l'exécution minutieuse est pensée pour « garantir » une bonne théorie comme résultat. Les textes des entretiens ont été analysés à travers différentes étapes de codage : ouvert, axial et sélectif, pour aboutir à l'individualisation des catégories entourant le sens du phénomène étudié. L'analyse a été effectuée à l'aide du logiciel ATLAS.ti. Dans l'analyse, il a été relevé les éventuelles particularités émergeant des entretiens des adolescents qui pratiquent un sport et de ceux qui n'en pratiquent pas.

La qualité d'une théorie ancrée (*Grounded Theory*) peut être évaluée par le processus par lequel la théorie a été construite. La rigueur méthodologique a été établie en intégrant diverses stratégies de vérification dans le processus de recherche, et la qualité de la théorie enracinée en résultant peut être jugée à travers les critères d'ajustement.

RÉSULTATS

De l'analyse des données émergent 391 codes et 17 catégories. Les catégories sont : *Organiser le temps ; Percevoir le temps ; Désirs ; Activités non structurées : entre bien-être et risque ; Grandir avec le sport ; Apprendre à travers le sport ; Les valeurs du sport ; Stratégies de conciliation ; Rôle des adultes de référence ; Comportements à risque : motivations ; Inconscience construite dans le contexte ; Méfiance (ou défiance) envers l'avenir ; Sport comme facteur de protection ; Nous et eux : se réfugier dans l'endogroupe*. La catégorie principale identifiée a été appelée : *Sport comme espace de projection*. Ci-dessous nous allons présenter la lecture du phénomène à travers trois macro zones conceptuelles, dans lesquelles seront illustrées les relations entre la catégorie principale et les autres catégories ayant émergé. Les relations entre les catégories ont permis d'identifier les dimensions communes entre les deux groupes de participants, et les dimensions spécifiques à chaque groupe.

La dimension temporelle entre sport et activités non structurées

La dimension temporelle, déclinée dans la perception et la dimension de gestion, prend une importance considérable dans les tâches quotidiennes des adolescents interviewés, influençant les décisions et les choix. Le temps des participants est marqué des obligations scolaires, autour desquelles semblent tourner la majeure partie de leurs pensées et préoccupations. L'école est l'activité qui occupe la plus grande partie de leur journée et de leur histoire, même après l'école. En effet, après le retour à la maison, il y a le déjeuner, puis c'est le temps dédicacé aux devoirs, et à la fin seulement, le temps libre : « *Je me lève très tôt le matin, je vais à l'école, je déjeune, dans l'après-midi je fais les devoirs, je vais au gymnase, je reviens, je dîne, je regarde la télé et je vais dormir* » (A., féminin). Le temps libre se réduit concrètement à quelques heures, à consacrer à soi-même, aux relations avec les pairs, à la vie familiale ou hors la maison : « *Après l'école, je déjeune puis je fais une petite sieste, après quoi je me mets à étudier. Une fois que les devoirs sont faits, j'ai l'habitude de voir des amis, et dans le cas où ce ne serait pas possible, je passe mon temps entre l'ordinateur et divers dessins* » (S., masculin).

Durant le temps libre, il y a une concentration d'émotions, les désirs prennent vie à travers les activités créatives comme l'écriture, la lecture, le dessin, la musique, ou à travers les activités sportives, comme le football, la danse, la natation et le basketball ; ou encore, en se baladant avec les amis, sur une place ou dans un bar.

La dimension temporelle en rapport à la gestion, a permis d'identifier les aspects perçus comme connectés aux significations attribuées aux activités articulées entre les diverses obligations temporelles. Les interviewés ont l'impression d'avoir peu de temps à leur disposition : « *J'ai toujours peu de temps libre, je dois étudier...je ne réussis pas à faire ce que je voudrais* » (A., féminin). Ils perçoivent ce qui est en rapport avec les études comme un travail qu'ils font en vitesse pour se consacrer aux activités du temps libre. Parfois, selon la journée, le temps libre est passé de manière différente pour avoir l'impression de pouvoir faire tout ce que l'on désire, pour ne pas avoir à choisir, pour ne rien perdre : « *Il y a tellement de manières simples de se*

divertir, le problème est d'avoir le temps pour le faire » (A., féminin). Et la frontière entre passe-temps et travail est décidément nette, du moment que : « *Si tu commences à faire quelque chose parce que cela t'est imposé, genre dans le travail, tu commences à t'ennuyer* » (A., masculin). La difficulté d'avoir plus de temps pour soi-même semble se répercuter dans la manière d'affronter les obligations scolaires qui deviennent difficiles et pas toujours agréables.

La possibilité d'avoir du temps à gérer au delà des devoirs, construit un espace entre lequel les désirs des jeunes prennent vie: désir de voyage, d'avoir plus de temps pour soi, pour les amis et pour les relations intimes : « *Je voudrais plus de temps à passer avec mon copain et évidemment avec mes meilleures amies, peut-être en faisant des voyages et le tour du monde* » (S., féminin). Du temps passé à la maison à regarder un film, ou en se baladant en faisant du shopping. La perception du temps libre semble être un effet principal de l'interaction entre les adolescents et le système scolaire, dans lequel l'exécution des devoirs a une très haute valeur, dimension du devoir faire qui est partagée aussi dans la communauté locale. La croissance individuelle evolution est synonyme d'acquisition de profits sans considérer la richesse de la rencontre avec les autres. Le temps libre devient un temps volé et les adultes ne semblent pas lui donner une valeur éducative.

Les activités non structurées : entre bien-être et risque

Les jeunes qui passent leur temps libre à des activités non structurées font quelque chose de nouveau pour *combattre l'ennui*, et dans ce cas également, il semble évident que le temps libre est vécu par opposition à un vide à combler. Les interviewés, grâce à des activités individuelles et d'expression comme par exemple le dessin, ont la possibilité de se divertir, de faire défiler leurs pensées sur le papier et ils se sentent alors gratifiés et stimulés : « *Très souvent le dessin devient un exutoire pour moi. Une fois le crayon posé sur la feuille, c'est comme si toutes les pensées s'envolaient ailleurs. Il y a seulement toi et ton dessin* » (S., masculin). À travers l'écriture, ils réussissent à transformer les

images en paroles, à affronter leurs propres faiblesses, dans la tentative de construction de valeurs qu'ils ne trouvent pas dans le contexte dans lequel ils vivent et, en s'identifiant à celles-ci, ils construisent de nouvelles réalités. « *Écrire pour moi, c'est mettre sur une feuille, rendre tangibles, réelles, toutes les choses qui traversent mon esprit, chaque pensée et émotion, réaliser ses pensées* » (S., masculin). Avoir la possibilité de s'exprimer semble être le fil conducteur qui caractérise toutes les activités. Ces activités restent dans un monde privé non partageable. Les sédentaires négligent souvent les devoirs pour pouvoir sortir s'amuser, ou alors ils alternent des périodes d'étude et des périodes d'amusement. De plus, ils ne se sentent pas gratifiés par leur famille par rapport aux activités qu'ils font. Les jeunes qui font des activités non structurées, durant leur temps libre, montrent une tendance plus importante à avoir des comportements à risque. Parfois, ils se rapprochent de ces comportements lors des sorties entre amis ou dans la solitude de leur chambre. Leurs paroles dressent un tableau de résignation dans un contexte qui n'offre pas de ressources. Ils racontent une sensation constante d'ennui et de légèreté vis-à-vis des actions entreprises, avec peu de conscience de ce qui se fait. Ils justifient ces comportements au nom d'une insatisfaction générale, d'un mécontentement par rapport à la vie et dans un contexte qui n'offre pas d'alternative : « *Parce qu'il n'y a pas de futur ici...pour moi c'est toujours la faute du quartier qui n'offre rien de bon aux jeunes* » (S., féminin). L'insatisfaction du présent devient une fermeture envers le futur. En fait, ces adolescents ont du mal à imaginer leur projet de vie. Ils sont réticents à aborder cette thématique et se concentrent uniquement sur le quartier, qui n'offre pas de possibilité : « *Je ne veux même pas penser au futur...je m'y refuse parce que je sais déjà que si je reste ici ce sera un désastre* » (S., féminin).

Le sport comme espace de projet

Une particularité présente chez les adolescents sportifs est la dimension de projection que le sport contribue à créer en offrant une protection contre les

comportements risqués, comme expression saine des désirs et des émotions communes à tous les participants.

Les jeunes qui débutent un sport sont poussés, dans un premier temps, par un adulte, qu'il soit un parent ou encore le médecin pour des problèmes d'ordre physique. Leurs récits sont caractérisés par une riche description des sensations associées au sport : sensation de bien-être, d'équilibre, de sérénité : « *Quand je nage, j'éprouve une sensation de liberté...ce sont des sensations qui ne peuvent pas se décrire par des mots, on peut simplement les vivre... la natation c'est comme vivre, je sens que je peux faire tout ce que je veux quand je suis dans l'eau...parce que dans l'eau je me sens...forte...je me sens moi-même...* » (A., féminin). Le sport offre à ces jeunes la possibilité de se sentir unique, spécial, et d'expérimenter la détermination, l'adrénaline. La passion pour le sport ressort clairement de leurs récits : c'est comme si l'activité sportive faisait partie intégrante d'eux et de leur vie, par rapport aux autres activités. Le sport leur permet de mieux se connaître et leur offre l'opportunité de se montrer et de se confronter aux autres. L'activité sportive devient un engagement auquel on ne peut renoncer, et qui modifie le caractère : « *Quand je danse, je me sens spéciale parce que je fais quelque chose que tout le monde ne saurait faire, sans aucun doute d'autres le font mieux que moi, mais je suis la seule à le faire de cette façon, avec ces imperfections, ces petites limites physiques qui parfois me font me sentir mal et pas à la hauteur...mais je danse, je danse quand même. Parfois, je le fais pour moi, pour me défouler, pour exprimer avec mon corps des instincts que je réprime au quotidien, et parfois je danse pour les autres, pour un enseignant qui croit en toi ou pour une personne qui te sous-évalue. Parfois quand je bouge, je déborde d'adrénaline parce qu'il arrive que je sois sous tension, et malgré le stress ça me fait me sentir vivante, quand je rentre à la maison fatiguée et endolorie, je me sens satisfaite* » (A., féminin). La pratique d'une activité sportive enseigne à ces jeunes à définir leurs propres objectifs, et à s'impliquer pour les atteindre. Ils ont la possibilité d'expérimenter leurs propres limites et leurs propres possibilités, et de comprendre l'importance de se relever après un échec. De plus, ils ont la possibilité de se confronter à des règles, de faire l'expérience de la discipline et

de l'éducation. Ils racontent avoir appris à mieux se connaître et à mieux connaître leur propre corps. Ils font l'expérience de la fatigue des entraînements, et se sentent récompensés quand ils réussissent à effectuer correctement un exercice. De plus, d'autres compétences peuvent être acquises, comme les langues, qui permet de connaître de nouveaux lieux, de voyager et de rencontrer d'autres personnes, d'autres cultures, ou bien d'apprendre à réfléchir, à penser : « *Le sport m'a aidé à réfléchir dans beaucoup de situations particulières...quand je dois réfléchir à quelque chose d'important, même très important, je pense que le faire dans un état d'esprit tranquille, détendu, l'esprit libre, sans rancune, c'est beaucoup mieux* » (A., masculin). Il est significatif que presque les mêmes mots sont utilisés pour décrire les sensations associées à la pratique du sport, que pour parler de celles perçues comme poussant à adopter des comportements à risque. En particulier, nous retrouvons le désir de se mettre en avant, de se sentir spécial, et le fait d'éprouver des émotions fortes. Lorsqu'ils racontent les idées, les opinions, les pensées et les expériences à l'égard de comportements tels que l'abus d'alcool et de drogues, ou encore la conduite dangereuse, les jeunes sportifs identifient les raisons de ces comportements dans le désir de s'amuser, de se lâcher, de se mettre en avant. Lorsqu'ils évoquent leurs perceptions, ils ont une attitude critique à l'égard de ces comportements, qu'ils attribuent au désir d'éprouver des émotions et des sensations fortes, de se sentir supérieur, sans scrupule, de se rebeller contre la réalité qui les entoure. Ils parlent d'une gêne individuelle (une détresse ?), qui trouve à s'exprimer et à se résoudre à travers ces comportements : « *À la base, il y a l'envie de se montrer, d'émerger (de renaître ?), même si c'est de la mauvaise manière...peut être ont-ils besoin seulement de quelqu'un qui leur rappelle à quel point la vie est importante* » (A., masculin).

Le rôle des pairs est important, parce que ils incitent aux comportements à risque, qui deviennent alors un rituel d'accès à la vie en groupe. C'est à travers la pratique d'une activité sportive que s'expérimente l'importance de l'esprit d'équipe : « *Faire du sport m'a appris l'esprit d'équipe, le respect et l'humilité, l'amitié et le respect de l'autre* » (A., masculin).

Le sport offre la possibilité de passer du temps avec ses proches, et d'apprécier leur compagnie et leur soutien : « *Quand mes parents viennent voir mes matchs de foot, on a l'occasion de passer plus de temps ensemble...avec mon père et mes oncles, on se réunit pour regarder les matchs à la télé* » (A., masculin). Le temps libre de ces jeunes sportifs est réservé pour étudier, et ce n'est pas toujours facile de concilier les deux. Les sportifs mettent en place des stratégies fonctionnelles, se concentrant sur les devoirs à la maison à faire avant l'entraînement, et tentent de rendre le sport et les études agréables. Ils se sentent récompensés lorsqu'ils arrivent à gérer tout ce qu'ils doivent faire. Les sportifs ont bien en tête leurs propres objectifs et les étapes à mettre en place pour y parvenir. Dans leurs désirs futurs se reflètent également les valeurs précédemment décrites. Les adolescents tendent à se percevoir comme des personnes fortes et manifestent l'intention de continuer à pratiquer une activité sportive parallèlement à leur activité professionnelle : « *Je m'imagine comme cardiologue, ayant une belle famille, et qui durant son temps libre se jette dans la piscine... je m'imagine comme une femme forte et déterminée* » (A., féminin).

Les parents et les enseignants sont les figures adultes les plus importantes dans les récits des adolescents, mais leur rôle est souvent contradictoire. Si, en effet, ce sont les parents qui amènent les jeunes à pratiquer un sport, parfois, ils ne soutiennent pas leur enfant dans cette pratique, les invitant à réduire le temps dédié au sport, en faveur des études. Dans d'autres cas, les jeunes se sentent critiqués par leurs parents quand une compétition se passe mal, et ils ont tendance à se disputer avec eux quand ils sont particulièrement préoccupés par un problème à l'école ou dans leur vie relationnelle. Le sport apparaît quoiqu'il en soit comme un élément de partage et un activateur de dialogue en famille. En ce qui concerne les professeurs, en revanche, ceux-ci sont plus qu'opposés au fait que les jeunes pratiquent une activité sportive, jusqu'au point de leur faire obstacle, partant du principe que celui qui fait du sport délaisse les études. Certaines jeunes choisissent de cacher à leurs professeurs qu'ils font un sport : « *Les professeurs y sont opposés car ils pensent que le sport nous pousse à*

négliger les études...c'est pour ça que je n'ai pas dit à mes profs que je nage... » (A., féminin).

Le sport représente pour ces jeunes une alternative à l'implication dans des comportements dangereux. C'est un moyen de canaliser ces mêmes besoins d'expression de soi, de se montrer aux autres, de se sentir spécial, adulte, besoins communs à tous les adolescents interviewés.

« La danse influence autant mon bien-être physique, parce je suis toujours en train de m'entraîner, que mon bien-être mental, parce qu'elle m'éloigne d'activités trop futiles ou dangereuses » (A., féminin). La pratique sportive est un médiateur de bien-être, elle permet la construction d'un espace pour soi, tout en devenant un élément de partage avec les autres, un activateur de relations, et contribue de plus à construire une relation plus saine avec son propre corps. *« Après une journée fatigante, la natation est la seule chose qui me fait me sentir bien...ça me détend et m'aide à affronter les devoirs car je suis relaxée, et tout est plus simple »* (A., féminin). En outre, le sport préserve de la sensation d'ennui et d'insatisfaction, et surtout responsabilise les jeunes par rapport à leur capacité à faire des projets individuel et collectif, en plus que de transmettre des valeurs.

Cependant et parallèlement à cela, les jeunes tiennent compte des caractéristiques du contexte et des difficultés relatives à la pratique d'une activité sportive. Il est difficile pour eux de s'organiser entre l'école et le sport, de gérer les obligations, même s'ils se sentent gratifiés lorsqu'ils arrivent à atteindre leurs objectifs. Il leur est difficile de ne pas se sentir soutenus par les adultes de référence, et parfois la meilleure solution pour eux est d'abandonner le sport. Mais surtout, les difficultés sont en lien avec les relations avec les pairs, qui semblent ne pas comprendre cette passion : *« Beh avec des personnes qui pratiquent la même activité que toi, c'est facile de se faire des amis, parce qu'il y a un intérêt commun et c'est déjà un point de départ...mais les autres me rendent « fous » car ils n'arrivent pas à comprendre comment moi j'arrive à concilier la natation et l'école »* (A., féminin). Il en résulte une attitude de fermeture vis-à-vis des autres, au départ due à des difficultés logistiques, mais tendant à toujours plus se rigidifier : *« Au début, j'étais invité à aller quelque*

part et je devais toujours refuser à cause des entrainements...puis ils ne m'ont plus appelé et moi j'ai fait pareil avec eux...c'est difficile...ils ne comprennent pas » (A., masculin).

DISCUSSION

Les résultats montrent la dimension de planification que le sport contribue à créer, il contribue à promouvoir le bien-être des adolescents. A la frontière entre le risque et le bien-être, nous retrouvons les activités non structurées : celles-ci, sans précipiter pour autant les jeunes vers le risque, n'offrent pas la même gamme d'enseignements que le sport peut offrir, se référant à la relation avec l'environnement, ce qui n'est malheureusement pas suffisant, et qui ne favorise pas l'acquisition de responsabilité individuelle et la capacité à se fixer des objectifs et à les atteindre. Tout en satisfaisant les besoins du moment, ces activités restent des fins en soi, et ne transmettent pas de valeurs ou d'enseignements que les adolescents pourraient porter en eux dans d'autres contextes et dans leurs propres expériences de vie. Les activités structurées, quant à elles, sont gérées ou supervisées par des adultes qui ont une fonction éducative, qui demandent un investissement régulier, et se proposent de développer des compétences déterminées ou d'atteindre un objectif, et par conséquent, la participation à ces activités est associée à une certaine adaptation psychosociale dans de nombreux domaines : bas niveau d'émotion négative, niveau plus élevé d'estime de soi, capacité de prise d'initiative et d'auto efficacité perçue (Bandura, 1997). Le sport comme espace de planification s'oppose à une inconscience construite dans et par le contexte, terrain fertile de mal être, ennui, défiance et insatisfaction qui rendent très aisé le rapprochement des jeunes vers des comportements dangereux. Dans ce climat, les jeunes sédentaires montrent une indulgence envers les comportements à risque, en sous-évaluant la dangerosité et attribuant la responsabilité à l'extérieur, au contexte. Les adolescents qui pratiquent un sport, quant à eux, font preuve d'une attitude critique vis-à-vis des comportements dangereux et d'une plus grande prise de conscience des

conséquences possibles. Ceci est confirmé dans la littérature scientifique dans la recherche de Mahoney et Stattin (2000) sur la comparaison entre les comportements à risque des adolescents participant à des activités structurées, et ceux participant à des activités non structurées : il en ressort que les jeunes filles et garçons participant à des activités structurées sont moins impliqués dans des comportements à risque, alors que ceux qui participent à des activités non structurées sont plus impliqués.

Mais de quelle manière l'environnement (le contexte) favorise-t-il la pratique d'activités structurées, et en particulier d'activités sportives ? Cette étude suggère qu'un contexte peu favorable, dans lequel les adultes de référence ne favorisent pas l'utilisation du temps libre à des activités structurées, peut conduire à des abandons sportifs. Ces mêmes participants se plaignent du manque de soutien de la part des adultes. Les résistances de l'environnement se transforment en une attitude de fermeture qui influence la sphère relationnelle et la perception du futur. Les microsystèmes (école, famille, travail), les « méso »systèmes (*ensemble de lien qui existe entre microsystèmes*), les exo systèmes (*effets indirects de ces microsystèmes dans lesquels nous ne sommes pas directement présents mais qui nous influencent, comme par exemple le contexte de travail des parents sur les enfants*), et les macro systèmes (*en référence au contexte social et culturel avec les valeurs, les normes sociales qui constituent un modèle idéologique et organisationnel des institutions sociales communes à une classe sociale particulière, groupe ethnique ou culturel auquel appartient la personne*) offrent une vision complexe des facteurs qui génèrent des situations spécifiques pour chaque personne, de la perception qu'elle même possède de l'environnement et des transformations que l'environnement lui même engendre. Les effets de *premier ordre* découlant de l'interaction avec les micro-contextes d'appartenance peuvent être identifiés dans l'ensemble des influences dues à différents environnements et aux institutions à l'intérieur desquelles les sujets vivent, grandissent et interagissent, comme la famille, les collègues de travail ou le groupe de pairs. Les processus qui se déroulent en leur sein, comme par exemple la socialisation, le soutien social, la relation avec les pairs, peuvent promouvoir

et/ou inhiber le processus de développement de la personne (Santinello, Vieno, 2002). Les données de cette étude font émerger des effets de premier ordre qui semblent inhiber le processus de développement des adolescents, et dans un processus circulaire, avoir une influence négative sur le développement de la communauté.

Des précédentes études nous renseignent sur les effets négatifs de la dégradation sociale et environnementale sur les enfants et adolescents, que ce soit sur le plan cognitif ou dans le champ des relations sociales (Sampson et al., 1997; Leventhal et al., 2000). Ces facteurs objectifs contribuent à créer des organisations et des processus sociaux qui rendent difficile le fait de vivre dans le lieu. Le manque de réseaux sociaux et de proximité, l'absence de contrôle des adultes, la faible implication dans des activités structurées dans le quartier, constituent les bases sur lesquelles se développe un mal être (malaise, gêne ??) (Coulton et al., 1996; Caughy et al., 1999), et influencent probablement une politique intentionnelle toujours plus orientée à la satisfaction de ses propres besoins et intérêts, plutôt que de faciliter les processus participatifs et coopératifs pour le bien commun.

Cette étude semble indiquer que les relations créées et favorisées par la pratique sportive sont simplement des relations entre sportifs, avec une augmentation conséquente d'un biais d'endogroupe (Tajfel, 1978) qui s'étend dans une perception de l'avenir dans laquelle les rapports avec l'exogroupe sont absents. Le sport transmet des valeurs et des enseignements, qui permet de s'imaginer dans le futur, favorise la planification d'un avenir personnel, la construction de projets individuels relatifs à soi-même et aux études ou au travail. Il est question de l'avenir personnel des jeunes en relation avec leur sentiment d'appartenance à la communauté. A la base de la planification on retrouve un élément radicalement différent des pratiques classiques de planification : les personnes deviennent des sujets actifs, dynamiques, personnellement impliqués dans la planification qui, à travers une connaissance spécifique des lieux, des problèmes, des situations présentes dans la réalité locale, produisent un saut qualitatif considérable (Pretty et al, 1996). La capacité à penser et réaliser des projets est fortement liée à la dimension de bien-être à l'adolescence, qui peut

amener les individus à s'investir dans leur environnement, à projeter leur propre existence en son sein, à penser et à réaliser des actions visant l'amélioration de la communauté d'appartenance. En outre, l'implication dans le risque est plus faible lorsque l'adolescent se sent accepté pour ce qu'il est, et est aidé dans la construction d'un projet de réalisation personnelle (Bernard, 1991). En ce sens, le type de relation entre la pratique d'une activité sportive à l'adolescence et la dimension de planification relative à la vie communautaire deviennent significatifs.

Dans cette étude, le sport est perçu par les jeunes eux-mêmes aussi comme un facteur de protection contre tous les comportements dangereux qui caractérisent la vie de tous les jours dans un environnement à risque, le risque étant entendu dans son sens psychosocial (Bacchini et Valerio, 2001). Mais ici encore, l'environnement joue un rôle fondamental, puisque les jeunes sédentaires n'expriment pas le désir d'utiliser leur temps libre dans des activités autres que celles déjà pratiquées, éprouvant au contraire une grande méfiance qui amène dans ce cas aussi à une attitude de fermeture. Les adultes de référence jouent un rôle fondamental à cet égard. Cette étude montre que les professeurs sont opposés à la pratique d'un sport, même si des recherches (Laure et Binsinger, 2009) démontrent que la pratique d'une activité physique et sportive à l'adolescence mérite d'être encouragée en raison de ses effets bénéfiques, non seulement sur la santé, mais également sur le rendement scolaire.

L'étude présentée porte en elle les limites liées à son propre contexte, et à la nécessité de s'appuyer dans la partie initiale sur la sensibilité de quelques enseignements impliqués dans la promotion de la santé.

CONCLUSION

Comme il en ressort de la partie discussion, les résultats obtenus concordent avec certaines données de la littérature, et sont discordants par rapport à d'autres. Les résultats, tout en ne fournissant pas de réponses définitives, proposent des domaines à approfondir et des points de réflexion pour orienter

de prochaines recherches pour l'organisation de mesures visant à promouvoir la santé des adolescents dans les communautés locales. La communauté territoriale dans laquelle se déroule la vie quotidienne des adolescents apparaît être d'une importance particulière, non seulement à l'égard du manque de ressources intéressantes pour eux, mais surtout en relation à l'absence perçue de figures adultes de référence, différentes de celles mentionnées. Par conséquent, les éventuels lieux de partages dans lesquels il est possible d'identifier des adultes qui encouragent l'investissement dans des activités qui permettent une croissance relationnelle et personnelle de l'adolescent, revêtent une importance particulière. De plus, il est également essentiel d'avoir la possibilité de partager des expériences entre sportifs et sédentaires, dans le but de ne pas générer des visions stéréotypées qui ont une influence sur les relations intergroupes. Par conséquent, les interventions devraient être placées à différents niveaux : à un niveau individuel comme support et écoute des adolescents; et à un niveau familial pour le soutien à la dimension relationnelle. Mais également, dans le système scolaire pour favoriser la gestion des espaces de partage des diverses expériences des adolescents, et construire des parcours formatifs plus adaptés à leurs besoins ; et enfin à un niveau communautaire. Le travail devrait sensibiliser les associations et les différentes institutions présentes sur le territoire afin de créer une synergie dans les activités dédiées, et promouvoir des activités qui impliquent les adolescents sur le site. Une telle perspective permettrait de solliciter le sentiment d'appartenance à la communauté locale, favorisant l'implication responsable des adolescents.

Etude 2

Objectifs

À partir des résultats de l'étude précédente, la finalité principale de cette recherche suivante est de fournir une contribution au débat sur la signification du concept de « communauté » et de « sens de la communauté ». Pour ce faire, les objectifs spécifiques de cette recherche sont doubles : 1) contribuer à la définition d'une « communauté sportive » en se référant en particulier à la perception communautaire des athlètes adolescents, et 2) rechercher et étudier les mécanismes sous-jacents à la formation d'un sens de la communauté dans des contextes sportifs.

MÉTHODE

Participants

Les participants représentent 50 athlètes adolescents (25 femmes et 25 hommes), ayant entre 14 et 19 ans ($M=17.3$; $DS= 2.01$), qui pratiquent un sport à un niveau compétitif, habitant Naples et ses environs, fréquentant le secondaire comme suit : 36% sont au lycée dans des domaines scientifiques ; 4% en école hôtelière ; 7% dans le domaine linguistique ; 11% dans le socio pédagogique ; 5% en école d'art ; 2% dans un lycée agricole ; 4% dans un institut technique ; et 32% dans un lycée classique. Les athlètes pratiquent leur activité sportive depuis en moyenne 8 ans, et s'entraînent en moyenne 10 heures par semaine. Les sports pratiqués sont : le basketball (30%), le football (6%), la gymnastique artistique (9%), la natation (17%), les arts martiaux (12%), le volleyball (12%), la danse sportive (5%), le patinage (9%). Les participants ont été recrutés par le biais d'un *échantillonnage théorique* (Morse, 2008). Dans l'échantillonnage théorique, les participants ont été

sélectionnés comme pour l'étude 1 en cohérence avec l'approche de la Grounded Theory (Draucker et al, 2007).

Instruments

Pour la recherche, un entretien semi structuré a été créé *ad hoc*. L'utilisation d'entretiens semi-structurés se base sur le présupposé qu'un tel instrument soit le plus approprié pour faire émerger les points de vue des participants, sans imposer des contraintes rigides par rapport au temps, à la séquence ou à la façon dont les arguments sont abordés (Cicognani, 2003). L'entretien fut divisé en différents domaines : *relation athlète-communauté* ; *relation athlète-pairs* ; *relation athlète-adultes référents*. Des questions ouvertes ont été formulées pour chaque domaine, qui représentent donc une grille de référence (exemple : « Parlez-moi des relations que vous avez établies par l'intermédiaire de votre sport ? »). Le domaine *relation athlète-communauté* explore d'un côté la perception des athlètes de leur rapport avec la communauté, entendue dans le sens territorial, et de l'autre il étudie l'idée et la signification symbolique attribuée à la « communauté » propre des athlètes, entendue dans le sens relationnel. Le domaine *relation athlète-pairs* explore les qualités des relations entre personnes du même âge, dans les sports individuels et dans les sports d'équipe, et étudie la perception du rôle des pairs soit par rapport à la pratique de l'activité sportive, soit en dehors de celle-ci. Enfin, le domaine *relation athlète-adultes référents* cherche à identifier les adultes significatifs pour les jeunes athlètes et explore la relation entretenue avec ceux-ci, et le rapport entre la pratique de l'activité sportive et l'opinion même de ces adultes sur ce sujet.

Procédure

Les mêmes conditions éthiques décrites dans la première étude ont été mises en place. Les entretiens ont été réalisés dans une salle tranquille située dans leurs associations sportives respectives. Seuls l'interviewé et le chercheur (i.e., le premier auteur) étaient présents pendant l'entretien. Chaque entretien a duré entre 60 et 80 minutes, et a été audio enregistré avec le consentement de

l'interviewé (ou des parents). Pour protéger l'anonymat, nous utiliserons des prénoms inventés pour désigner les participants.

Analyse des données

Les entretiens, audio enregistrés puis retranscrits, ont été analysés aussi à travers l'approche de la théorie ancrée (Grounded Theory).

Résultats

De l'analyse des données émergent 500 codes et 20 catégories. La catégorie principale est le «processus de construction de la communauté sportive». Cette catégorie comprend trois dimensions principales: 1/ *l'identification et l'appartenance au groupe sportif*; 2/ *les acteurs de la communauté sportive*; et 3/ *les différences de genre dans le sport*. Ci-dessous, nous présenterons une lecture du phénomène à travers les 3 macro zones conceptuelles, et nous illustrerons les relations entre la catégorie de base et les autres catégories ayant émergé.

L'identification et l'appartenance au groupe sportif

Les entretiens des athlètes montrent l'importance que ces adolescents accordent au sport de haut niveau. Beaucoup de mots sont consacrés à l'histoire de la rencontre avec le sport, et à ce que le sport représente dans la vie de ces athlètes : « *Ce sont mes amis qui m'ont impliqué, parce qu'en jouant sur les terrains on fait beaucoup de connaissances...et puis toujours les mêmes phrases 'Pourquoi tu ne viens pas ? On s'amuse !'... Ensuite le basket est devenu la chose la plus importante de ma vie* » (Francesco, 17 ans, Basketball). « *J'avais 8 ans, et au début ma mère cherchait quelque chose qui convienne aussi bien à moi qu'à ma sœur, et elle nous emmena toutes deux à une patinoire...je ne l'ai plus quittée* » (Rosa, 16 ans, patinage). Les motivations entraînant l'adhésion à une pratique sportive sont diverses, et impliquent des

relations avec des proches, ou des personnes importantes : amis, adultes de référence, athlètes célèbres vus à la télévision. La pratique sportive commence par le biais d'une motivation relationnelle, pour ensuite continuer en se basant sur des motivations intrinsèques, tels que la passion et le divertissement, qui deviennent des éléments en commun avec les pairs sportifs, comme en témoignent les paroles de Sara, 17 ans, gymnaste : « *Certes, la passion pour ce sport me fait aller de l'avant...après, il y a l'esprit de sacrifice...quelque fois nous renonçons aux sorties, quand par exemple, le dimanche il y a une compétition, évidemment le samedi on ne sort pas, ...et c'est ça qui probablement me rapproche des autres gymnastes, et m'éloigne en revanche des autres personnes que je fréquente en dehors de la gym, qui peut-être ne seraient pas prêtes à faire ce genre de sacrifice...* ». Le groupe des pairs sportifs devient un élément fondamental de la nouvelle communauté de référence, et le sentiment d'appartenance, tant dans les sports individuels que dans ceux d'équipes, devient très important : « *Entre nous, il y a une bonne relation, nous sommes bien ensemble, nous sommes amis autant dans le basket que en dehors du terrain et des entraînements, on se sent une équipe et, on peut dire qu'on a tendance, d'une certaine manière, à rester unis même en dehors du basket* » (Valerio, 16 ans, basketball) ; « *À l'intérieur du groupe, moi je me sens bien, c'est comme si c'était une grande famille...même si c'est un sport individuel, le lien qui se crée avec les autres est spécial* » (David, 18 ans, natation). Pour ces athlètes, les collègues sont comme des frères et en tant que tels, ils entretiennent des relations parfois conflictuelles, caractérisées par la compétition et la solidarité : « *Nous sommes une grande famille...il faut apprendre à vivre avec tout le monde, donc à la fin tu dois accepter aussi les défauts...par exemple si je me dispute avec ma sœur, nous ne pouvons pas vivre sans nous parler, et c'est pareil pour moi dans la salle de gym avec mon groupe* » (Anna, 14 ans, volleyball). Il émerge une différence intéressante entre le rôle officiel que chaque individu prend dans le groupe sportif, et le rôle relationnel que chacun perçoit avoir. Même celui qui a un rôle dans l'équipe peu important, perçoit une fonction importante dans le soutien du groupe dans son ensemble. Pour ces jeunes, la perception d'un soutien réciproque de la part

des autres athlètes est fondamentale. La gestion de l'anxiété avant la compétition, le sacrifice, la détermination, sont tous des éléments communs qui les font se sentir comme faisant partie d'un groupe. Le sentiment d'appartenance au groupe sportif devient un élément qui favorise la conception de projets personnels : le sport permet de s'imaginer dans le futur, favorise une projection future personnelle, la construction de projets individuels, relatifs à soi-même et concernant ses propres études et son propre travail. Il s'agit du futur personnel des adolescents en relation avec leur sentiment d'appartenance à la communauté. À la base de cette capacité à construire des projets, il y a un élément radicalement différent des pratiques traditionnelles de planification: les individus deviennent des sujets actifs, dynamiques, personnellement impliqués dans la conception de planification qui, à travers une connaissance spécifique des lieux, des problèmes, des situations présentes dans la réalité locale, conducono ad una ammiliorazione dello sviluppo personale (Pretty et al, 1996). La capacité à penser et à réaliser des projets est fortement liée à la dimension de bien-être à l'adolescence. Les apports du sport peuvent être réunis en deux catégories différentes, une plus pratique, orientée dans le faire, qui comprend par exemple la capacité d'organisation de leurs activités, et une autre plus psychologique, concernant la reconnaissance et la gestion des émotions.

Les acteurs de la communauté sportive

Si d'un côté il émerge clairement que les pairs athlètes représentent le cœur de la communauté sportive pour les adolescents, que ce soit dans les sports individuels ou d'équipe, une autre figure revêt une importance centrale dans la communauté sportive : l'entraîneur. L'entraîneur semble être considéré de la part des athlètes comme un véritable substitut parental : *« Il nous tient unis, et puis si nous avons un problème, il est toujours là. C'est sûr que parfois il est dur aux entraînements, mais il le fait pour nous, pour nous encourager. C'est une personne très importante pour moi »* (Vanessa, 15 ans, natation). La perception d'une relation positive avec l'entraîneur est un élément qui renforce l'appartenance à la communauté sportive. Souvent, il est plus facile pour ces

adolescents de se confier à leur entraîneur qu'à leurs parents, et les conseils de l'entraîneur sont considérés comme utiles non seulement dans la construction des programmes d'entraînement ou pendant les compétitions, mais aussi concernant des questions relatives à la vie privée des adolescents. L'entraîneur devient ainsi un guide non seulement dans le sport mais aussi dans la vie. En collaboration avec l'entraîneur, les membres de la direction sont aussi considérés comme des membres importants de la communauté sportive par les adolescents : « *Je suis devenu ami non seulement avec des jeunes de mon âge, mais aussi avec des personnes plus âgées comme l'entraîneur et le président de l'équipe, ou le vice président... cela dépend aussi d'eux si l'équipe fonctionne* » (Lucas, 17 ans, football). Le président et le vice président de l'association sont perçus par les adolescents comme responsables de l'évolution de l'équipe, et lorsque l'ambiance entre les membres du personnel n'est pas encline à la collaboration, les jeunes perçoivent une certaine gêne. Lorsqu'ils sont présents, tous les membres du staff technique jouent un rôle important pour ces jeunes athlètes : le préparateur physique, le kinésithérapeute, et le psychologue du sport.

Le rôle des parents apparaît contradictoire ; si ce sont parfois les parents eux-mêmes qui initient les enfants à la pratique sportive, dans d'autres cas ils ne soutiennent pas leurs enfants dans la pratique de leur sport, les invitant à limiter le temps à consacrer à ce sport en faveur de l'école. Parfois, les adolescents se sentent critiqués par leurs parents lorsqu'une compétition sportive finit mal, et ils ont tendance à se disputer avec eux quand ils sont particulièrement occupés à cause d'un problème à l'école ou dans leur vie relationnelle. Il est intéressant de noter que, parfois, le sport pratiqué est le même que celui pratiqué dans la jeunesse d'un des parents, et dans d'autres cas au contraire, c'est l'exact opposé. Le sport apparaît quoiqu'il en soit comme un élément de partage et un activateur de dialogue en famille : « *Mes parents sont très enthousiastes par rapport à mon sport, ils me soutiennent ; parfois, quand ils voient que cela prend trop de temps sur mes études, on se dispute mais au final ils sont toujours là pour moi...ils m'accompagnent même lors des compétitions à l'extérieur ; loin d'ici, ils partagent ma passion parce que mon père aussi*

dansait quand il était petit...à haut niveau lui aussi, donc il me comprend » (Giulia, 15 ans, danse sportive).

Si, comme nous l'avons vu précédemment, le groupe des pairs athlètes représente une seconde famille, dans laquelle les autres athlètes sont perçus comme des frères, il émerge des entretiens, la difficulté pour ces jeunes athlètes, à maintenir des relations avec des pairs non sportifs. Il semble que les relations activées de l'expérience sportive de haut niveau soient uniquement entre sportifs, avec comme conséquence une augmentation des biais d'endogroupe (Tajfel, 1978) qui s'étend dans une perception de l'avenir dans laquelle les relations avec l'exogroupe sont absentes : *« J'ai perdu beaucoup d'amis au fil des ans...c'est difficile parce qu'il y a des personnes qui ne comprennent vraiment pas pourquoi tu perds tout ce temps, pour eux c'est juste un jeu à la fin...l'année dernière j'ai perdu ma meilleure amie...nous nous sommes disputées parce qu'elle disait que je passais trop de temps au gymnase, après cette dispute je ne l'ai plus jamais vue »* (Claudia, 17 ans, gymnastique).

Dans ce climat de difficultés à rentrer en relation avec des pairs non sportifs, la communauté sportive joue un rôle important et significatif dans la vie des athlètes, devenant une question centrale pour l'identité. Dans ce contexte, l'activité réalisée avec les groupes sportifs amène à une plus grande prise de conscience et à un meilleur sens des responsabilités, permettant ainsi aux communautés sportives de percevoir leurs caractéristiques (psychologiques ??) différentes par rapport aux autres communautés. En ce sens, se dessinent les limites d'une communauté sportive qui semblent caractérisées par une excessive rigidité et donc potentiellement dysfonctionnelle (Minuchin et al, 1975).

Différences de genre dans le sport

La difficulté des athlètes à maintenir des relations significatives avec des pairs non sportifs pourrait être interprétée en tenant compte de l'interdépendance avec la communauté locale d'appartenance. Il semble en effet que les athlètes

féminines sont celles qui se plaignent de plus grandes difficultés relationnelles, dans un contexte qui considère certains sports, comme le basketball ou la natation, comme étant des sports masculins (en Italie !,ces sports ne sont pas considérés comme masculins en France, ils sont dit appropriés aux deux sexes). Un des aspects qui aide à maintenir une vision différenciée des responsabilités entre les hommes et les femmes, et même une situation d'inégalité, est l'attribution d'attitudes différentes aux hommes et aux femmes par rapport à des contextes spécifiques de la vie (Eagly & Mladinic, 1994 ; Deaux, Winton, Crowley, et Lewis, 1985). Les femmes et les hommes vivent des préjugés au sein de ces contextes, qui ne sont pas conformes aux représentations des rôles pour chacun des genres. En particulier, cette dynamique conduit les femmes à se socialiser en conformité avec les exigences particulières de la sphère privée, et les hommes sont au contraire amenés à investir la sphère professionnelle, guidés par un principe méritocratique et individualiste (Eagly & Steffen, 1984). Questo processo si passa alla stesso modo nell'attività sportiva. C'est ce qui se passe également dans le sport, pour le sport qui se pratique et pour le fait même de le pratiquer. Les athlètes féminines interrogées expriment un sentiment d'exclusion de la part des camarades non sportives qui : « *Ne comprennent pas combien il est important...elles critiquent le sport et après plusieurs fois sans sortir avec elles le soir à cause de match le lendemain, elles ne m'ont plus appelée* » (Cristina, 15 ans, basketball). L'expérience sportive semble être connotée, dans l'imaginaire de cette communauté locale, comme un facteur qui entrave les pratiques normales de socialisation des adolescents. Dans un contexte où le football constitue le sport le plus important, les jeunes pratiquant le basketball, le patinage ou le volleyball, expriment des difficultés à maintenir des amitiés avec des pairs non sportifs, qui « *Semblent parler une autre langue...moi au début j'essayais de les inviter aux compétitions, mais ensuite j'ai laissé tomber et on ne s'est plus vus* » (Federico, 18 ans, patinage). Il n'en est pas de même pour les arts martiaux, activité qui influe positivement sur la désirabilité sociale et qui, pour les athlètes masculins surtout, constitue un puissant moteur relationnel, soit avec les pairs sportifs avec lesquels se partage l'intérêt pour

l'activité, soit avec les pairs non sportifs, fascinés par la force apparente attribuée à ceux qui pratiquent cette discipline : *« À l'école, on me demande souvent de montrer quelque chose, ils voudraient tous apprendre le karaté, même si je leur explique qu'à la base il y a un principe de non violence...depuis que je fais du karaté, j'ai plus de succès avec les filles »* (Diego, 16 ans, Karaté).

Même le climat des pairs non athlètes semble donc être un puissant activateur d'appartenance et de partage avec les sports communautaires à l'adolescence.

Le processus de construction de la communauté sportive

Les résultats de cette étude indiquent que les athlètes adolescents interrogés perçoivent une distinction claire entre la communauté sportive à laquelle ils appartiennent et la communauté locale d'origine. Dans la définition de communauté sportive, de ces jeunes athlètes, semble prévaloir l'aspect relationnel et symbolique du concept de communauté, alors que pour la communauté locale, l'aspect territorial et géographique prédomine, bien que l'aspect relationnel soit toujours présent. Conformément à ce que Chipuer (2001) affirme, pour les adolescents, la communauté en référence au territoire est composée principalement des pairs, à la fois ceux du quartier et de l'école. En fait, les pairs non sportifs constituent la principale référence à la communauté locale, perçue en nette opposition avec la communauté sportive. La difficulté des athlètes à instaurer et maintenir des relations avec des pairs en dehors du monde sportif, peut d'un côté créer un certain regret et inconfort, mais de l'autre, cela renforce l'appartenance à la communauté sportive, dans laquelle le besoin d'être compris et soutenu semble être satisfait. Il semble que ces athlètes soient immergés dans un environnement qui ne prend pas en compte la pratique sportive comme un moyen potentiel d'évolution. De plus, à l'intérieur de ce contexte, pour les jeunes athlètes qui pratiquent un sport à haut niveau et qui passent la plupart de leur temps dans les associations sportives, le sentiment d'appartenance à la communauté sportive devient particulièrement important et pertinent. Chalabaev et Sarrazin (2009) ont montré, à travers les

perceptions de soi et les motivations des étudiants envers une activité considérée comme masculine (par exemple, le football) et une autre comme féminine (la danse), que les étudiants se sentent plus compétents et motivés quand les stéréotypes associés aux activités sont favorables, bénéfiques au genre. Cette étude montre que ces jeunes adolescents sont immergés dans un contexte local qui ne soutient pas la pratique du sport comme un moyen potentiel d'évolution, et dans ce contexte, pour les jeunes athlètes qui pratiquent le sport à haut niveau, et qui passent la majeure partie de leur temps dans leur club sportif, le sentiment d'appartenance à la communauté sportive est devenu particulièrement important.

Dans l'étude de Albanesi, Cicognani et Zani (2005), il ressort que, pour qu'on puisse parler de communauté, pour les adolescents, il est fondamental de se référer à un lieu dans lequel peuvent se développer des interactions sociales en face à face. C'est ce qui se passe dans la communauté sportive, qui est composée du système du club sportif dans son ensemble, comprenant les membres de l'administration (président, vice président etc.), les membres du personnel technique (préparateur sportif, kinésithérapeute), et, en particulier, des parents, de l'entraîneur et des pairs sportifs. Les adultes de référence pour ces jeunes athlètes sont les adultes rencontrés dans le monde du sport. De nombreuses recherches ont mis en évidence que la relation athlète-entraîneur constitue un élément clef de la carrière d'un athlète (e.g., Antonini - Philippe et al., 2011) : une relation athlète-entraîneur satisfaisante a des effets positifs sur les performances des athlètes et sur leur bien-être psychologique (Antonini – Philippe & Seiler, 2006). Au fil des années, une diversité d'études a mis l'accent sur le comportement de l'entraîneur et sur la manière dont il dirige les entraînements (e.g., Cumming et al., 2006). En revanche, peu d'attention a été accordée à la nature interpersonnelle de la relation athlète-entraîneur. Une telle relation constitue un phénomène complexe, qui influence et est influencée par de nombreuses variables (Jowett & Poczwardowski, 2007). La qualité de la relation entraîneur-athlète est associée par exemple à la perception de la part de l'athlète de la satisfaction pendant l'entraînement, de la performance, du climat de motivation, de la communication interpersonnelle et de la cohésion (Jowett,

2008). Cette étude Il nostro studio montre le rôle central de la figure de l'entraîneur, dans les sports d'équipe comme dans ceux individuels, et les résultats montrent une relation athlète-entraîneur qui devient toujours plus paritaire et interdépendante avec l'augmentation de l'expérience sportive de l'athlète. Quant aux parents, ils occupent un rôle central dans la carrière sportive de leurs enfants, jusqu'au choix même du sport : le rôle déterminant des parents dans les goûts sportifs de leurs enfants est communément admis dans la littérature (e.g., pr revue cf Bois, 2006). Les recherches dans ce domaine ont étudié l'effet des différents comportements parentaux sur de nombreuses variables comme les perceptions de la compétence, la valeur attribuée au sport, ou encore l'orientation vers certains objectifs. Bien que pendant l'adolescence nous assistons à un déplacement de l'intérêt relationnel en dehors de la sphère familiale, pour les adolescents interviewés, la perception du soutien de la part de leurs parents par rapport à l'activité sportive qu'ils pratiquent, semble être fondamentale.

Comme nous l'avons vu, le groupe des pairs sportifs est l'aspect central de la communauté sportive à l'adolescence. Le sentiment d'appartenance et le partage d'émotions qui caractérisent cette relation est quelque chose de différent de la cohésion, communément étudiée dans la littérature. La *cohésion* est, en fait, l'ingrédient qui, dans la dynamique de groupe, permet de faire d'un ensemble de diverses individualités, une équipe : dans le sport comme dans d'autres activités, la performance d'un groupe est supérieure à la somme des performances individuelles de chaque individu. L'interaction entre les participants, dans la poursuite d'objectifs communs, est la caractéristique clef qui distingue un collectif (e.g., Andreaggi, Robazza et Bortoli, 2000), on parle de cohésion quand il y a comme finalité un objectif commun. L'intérêt commun pour la compétition dans un sport est souvent cité comme un catalyseur pour la construction d'une communauté entre les participants (Schimmel, 2003). Mais, les résultats de cette présente étude montre que le sentiment de faire partie du groupe des pairs athlètes représente pour ces adolescents quelque chose de supplémentaire, qui va au-delà du partage de l'entraînement et de la compétition, c'est le fait de partager une histoire ainsi

qu'un destin commun. Percevoir la communauté comme une entité est plus important que de la percevoir comme faisant preuve de cohésion, en fonction de l'effet sur le SoC (Mannarini, Rochira et Talò, 2012).

Chipuer *et al.* (1999) soutiennent que les adolescents sont peu intéressés aux possibilités d'exercer une influence dans la communauté, et que l'exercice d'une certaine forme de pouvoir décisionnel est une expérience peu significative dans le quotidien de l'adolescent, probablement au moins jusqu'à ce qu'il atteigne la majorité. Les résultats de cette étude sont plus proches de la vision de Prilleltensky *et al.* (2001) qui, au contraire, retiennent que les opportunités d'exercer une influence dans son contexte d'appartenance sont essentielles à la définition du sentiment communautaire à l'adolescence. Ces auteurs affirment que pour les enfants et les adolescents, les perceptions de contrôle et du sentiment d'efficacité personnelle sont renforcées par les opportunités de participation, l'autodétermination, et la possibilité d'apporter une contribution à la vie de la communauté. C'est ce qui se passe dans la communauté sportive, dans laquelle les jeunes athlètes participent activement, non seulement dans le but d'atteindre des résultats de haut niveau, importants pour la personne elle-même et pour le club sportif, mais aussi en s'engageant à faire connaître le sport à l'extérieur. Ces jeunes montrent une attention particulière aux dynamiques relationnelles qui caractérisent les membres de la communauté sportive. La qualité des relations qui caractérise la communauté sportive peut être lue à travers la conceptualisation classique du sentiment de communauté, tel que théorisé par Mcmillian et Chavis (1986), qui est composé d'un sentiment d'appartenance (*belonging*) ; d'influence (*influence*) ; de satisfaction des besoins (*fulfillment of needs*) ; du partage de connexion émotionnelle (*shared emotional connection*). Comme nous avons vu, ces athlètes se sentent appartenant à une communauté relationnelle formée des pairs athlètes, de l'entraîneur, des parents et des membres du personnel technique, qui voit ses limites spatiales à l'association sportive, mais dont l'importance devient centrale dans l'identité des jeunes athlètes. Au sein de cette communauté, ils perçoivent la possibilité d'une influence réciproque, ils partagent des émotions, des désirs, des victoires et des défaites, et

expérimentent la satisfaction du besoin de soutien et de reconnaissance. Ainsi, les résultats de cette étude montrent que, au delà de l'expérience sportive, communément définie comme activatrice de relations, les dimensions qui interviennent dans la formation d'un sentiment communautaire dans les contextes sportifs à l'adolescence sont: le climat perçu instaurée par l'entraîneur, les parents ; les pairs sportifs et les pairs non-sportifs.

Conclusions

Cette étude apporte une contribution au débat sur le concept de communauté, en se concentrant sur la perception de la communauté par les participants appartenant à une population spécifique, à savoir les athlètes adolescents de haut niveau. Il s'avère que l'on peut parler de communauté sportive pour ces adolescents, qui est différente de leur communauté locale d'origine, et qui est importante dans la vie de ces jeunes athlètes. Cette étude ouvre une réflexion sur le sentiment communautaire appliqué au sport. En accord avec le modèle de McMillian et Chavis (1986), le sentiment communautaire s'applique à la fois aux communautés locales (par exemple les quartiers), et aux communautés relationnelles (par exemple le sport), et les individus peuvent avoir en même temps un sentiment communautaire dans différents contextes. Comme dans d'autres contextes plus amplement étudiés, l'école par exemple, le sentiment communautaire qui caractérise la communauté sportive peut influencer positivement le bien-être des athlètes adolescents, en les protégeant de l'expérience de la solitude et du burnout, et promouvoir une augmentation de l'engagement et de la satisfaction des athlètes en relation avec leur expérience (Warner, Dixon, & Chalip, 2012). Si ce qui rend les communautés fortes sont des groupes de personnes qui se sentent connectées, responsables, soutenues et influentes, alors nous devrions faire un effort considérable pour créer, même dans le sport, un environnement avec et pour les jeunes qui promeut le développement de ces caractéristiques. Il serait donc utile de continuer à approfondir ces dimensions pour mesurer le sentiment communautaire dans les

contextes sportifs et utiliser ce concept dans la programmation des interventions visant à la prévention de l'abandon sportif.

Etude 3a

Validation d'un outil du SOCS en langue italienne et française

Objectif

L'objectif général de cette étude a été de valider une version italienne et française du Sens communautaire Sportif comprenant cinq variables latentes de premier ordre (i.e., les cinq dimensions du SOCS) et une variable latente de second ordre (i.e., le SOCS). Le premier objectif a été alors d'évaluer la validité factorielle des cinq sous-échelles du SOCS à la fois dans une version italienne puis française. Le second objectif a été d'examiner la fiabilité de ces échelles et de fournir la preuve de leur validité convergente en étudiant la relation entre le sens communautaire sportif et l'engagement avec une population italienne et française.

Construction des sous-échelles et items, et traduction

Le Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence a été construit à partir d'une adaptation des items du *Sense of Community Scale for Adolescent* (Cicognani et al., 2006), qui comprend cinq sous-échelles de 36 items. Il contient les éléments essentiels du sens Communautaire décrit par McMillan et Chavis (1986). En accord avec la littérature et à partir des résultats des deux études qualitatives précédentes, nous avons construit le questionnaire en supposant une structure de cinq facteurs : 1/ le sentiment d'appartenance, 2/ le soutien et la connexion émotionnelle dans la communauté, 3/ la satisfaction des besoins et des possibilités d'implication, 4/ le soutien et la connexion émotionnelle avec les pairs et 5/ les opportunités d'influence.

Concernant les items adaptés, nous avons par exemple changé le mot « ville » avec le mot « club ». Concernant les items créés *ex novo*, nous avons fait référence à la théorie des trois besoins fondamentaux (Deci & Ryan, 2002) dans le sport, en particulier pour la dimension de satisfaction des besoins. Nous

avons fait référence aux deux précédentes études qualitatives en particulier pour les dimensions du Sentiment d'appartenance et pour la dimension d'Opportunités d'influence.

La traduction de la version préliminaire italienne et française du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (QSCS-A) a été menée avec une procédure normalisée de traduction renversée. Deux professeurs de Français et deux professeurs d'Italien ont contribué à la traduction initiale des questionnaires. Puis, une population test de 10 athlètes adolescents pour chacune des versions a répondu au questionnaire et a déterminé à quel point les items étaient clairs sur une échelle de type Likert en 5 points de (1) « *pas du tout clair* » à (5) « *totalelement clair* ». La population test a révélé que la majorité des items avaient un niveau de clarté supérieur à 4, hormis certains items qui ont été retirés des analyses car ils ont été considérés comme «vagues». Finalement, deux sujets bilingues ont répondu aux deux questionnaires. Sur la base des traductions italienne et française du questionnaire, la formulation des différents items a été discutée et un consensus a été atteint afin de développer une version finale italienne et française.

La version préliminaire du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence comprenait cinq sous-échelles et 44 items. Les réponses ont été fournies sur une échelle de type Likert en 5 points de (1) « *Pas du tout d'accord* » à (5) « *Tout à fait d'accord* ».

Analyse des Données

Les validités factorielles des deux versions du QSCS-A ont été testées en suivant deux étapes principales. Premièrement, nous avons conduit des analyses factorielles exploratoires. La méthode de rotation *varimax* normalisée a été utilisée et le nombre de facteurs maximum a été contraint à cinq en rapport avec nos hypothèses. Une rotation *varimax* est un changement de coordonnées qui maximise la somme des variances des chargements au carré au sein de chaque vecteur propre. Autrement dit, elle cherche une base qui économiquement est la plus représentative de chaque individu, afin que ceux-ci

puissent être bien décrits par une combinaison linéaire des fonctions de base. Afin de valider ces résultats, nous avons effectué des analyses factorielles confirmatoires. Les modèles ont été testés en utilisant la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance (i.e., « *maximum likelihood* ») à partir de la matrice de covariance avec le logiciel Lisrel 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 2004). Il est recommandé d'examiner et de reporter divers indices (i.e., « *fit indices* »), afin d'effectuer une évaluation globale de l'ajustement (Hu & Bentler, 1995). En se basant sur les suggestions faites par plusieurs auteurs (Hu & Bentler, 1998, 1999 ; McCallum & Austin, 2000) ; et afin de permettre la comparaison avec d'autres études, différents indices ont été choisis de manière à évaluer l'ajustement du modèle : le χ^2 (df), le *Bentler-Bonett NonNormed Fit Index (NNFI)*, le *Comparative Fit Index (CFI)*, le *Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR)*, et le *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*. Les valeurs entre .90 et .94 pour le *CFI* et le *NNFI* indiquent un ajustement acceptable, alors que des valeurs supérieures ou égales à .95 indiquent un ajustement relativement bon. Des valeurs inférieures à .08 pour le *SRMR* et des valeurs inférieures à .05 pour le *RMSEA* représentent un bon ajustement. La normalité univariée a été étudiée par les calculs de l'asymétrie (i.e., « *skewness* ») et de l'aplatissement (i.e., « *kurtosis* ») de chaque item. Les résultats indiquent qu'il n'y a aucune indication d'une forte déviation de la normalité.

Afin de tester la fiabilité des échelles italienne et française, nous avons calculé les coefficients de consistance interne. Enfin, les validations convergentes ont été conduites afin de soutenir les relations supposées entre les construits reliés théoriquement (validité convergente) et / ou entre les construits indépendants (validité discriminante). Au regard des études précédentes, les présentes études ont porté uniquement sur la validité convergente. Il est également recommandé lors d'une validation transculturelle pour des construits stables dans le temps, d'effectuer un re-test, une, voire plusieurs semaines après le test initial. Cependant, nous n'avons pas utilisé cette procédure. Nous avons alors examiné les corrélations entre les cinq sous-échelles du QSCS-A et un des construits reliés théoriquement (i.e., l'engagement).

Le développement de la version italienne du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Participants

Deux cent cinquante cinq athlètes adolescents italiens de haut niveau (114 filles et 141 garçons) âgés de 14 à 19 ans ($M= 15.7$; $ET= 1.52$) ont participé à cette étude. Ils habitent la région Campanie et ils pratiquent des sports individuels (59%) et des sports collectifs (41%) en moyenne depuis 8 ans, en moyenne 15 heures par semaine. Les sports individuels sont les suivants: gymnastique, natation, patinage à roulette et escrime. Les sports collectifs sont les suivants: basket-ball, football, volley-ball et rugby.

Procédure

Conformément aux recommandations du comité d'éthique de la recherche institutionnelle, les présidents de chaque club ont été contactés afin d'obtenir l'autorisation de se rapprocher de leurs athlètes pour la participation à l'étude. Celle-ci a été volontaire; le consentement des parents a été obtenu avant la collecte de données, et la confidentialité a été assurée.

La validité factorielle

Analyse exploratoire

Les résultats de l'analyse factorielle exploratoire révèlent que les dimensions du Sens Communautaire Sportif se répartissent sur cinq facteurs. À la suite de cette analyse préliminaire, des items ont été éliminés, et ont conduit à une version définitive du questionnaire italien composé de 19 items (Tableau 1)

ITEMS (Version ITA)	SB	CEP	INF	CEC	APP
1.3 Dans ce club j'ai le sentiment de pouvoir encore apprendre de nouvelles choses	0.58				
1.10 Je pense que ce club me permet d'être satisfait(e) de mes performances	0.57				
1.23 Depuis que je suis dans ce club, je joue de mieux en mieux	0.75				
1.32 Depuis que je suis dans ce club, je me sens en progrès	0.77				
1.2 Je passe beaucoup de temps avec d'autres jeunes qui font partie de mon club		0.80			
1.7 Dans ce club, il y a d'autres jeunes de mon âge capables de me soutenir si j'en ai besoin		0.61			
1.12 Beaucoup de mes amis(es) proches sont des jeunes qui font partie de mon club		0.76			
1.22 J'aime bien passer du temps après l'entraînement avec les autres adolescents(es) qui font partie de mon club		0.72			
1.8 Je pense que si le club s'engageait davantage, nous pourrions offrir plus d'opportunités pour les jeunes sportifs de mon club			0.64		
1.19 Si nous en avons l'occasion je pense que nous pourrions être capables d'organiser des manifestations permettant de faire connaître le club (Tournois ouverts aux autres clubs ou aux non pratiquants, forum sur le sport)			0.62		
1.28 Je pense que si le club s'organise et s'engage davantage, nous pourrions réaliser la majorité des objectifs prévus pour la saison prochaine			0.69		
1.4 Les « encadrants » (cad : l'entraîneur, le président, le kiné) de mon club collaborent ensemble				0.70	
1.14 Les encadrants dans ce club se soutiennent les uns les autres				0.72	
1.25 Les encadrants dans ce club travaillent ensemble pour améliorer les choses				0.69	
1.33 Les encadrants de mon club sont solidaires les uns les autres				0.77	
1.6 Je pense que c'est un bon club pour faire ce sport					0.52
1.27 J'apprécie être un membre de ce club					0.59
1.42 Pendant les compétitions sportives, je suis fier(e) de faire partie de ce club					0.75
1.44 Faire partie de ce club est une chose importante pour moi					0.68
VAL PROPRE	5.71	2.13	1.39	1.16	1.00
% total variance	30.09%	11.26%	7.36%	6.11%	5.26%

Tableau 1. *Analyse factorielle exploratoire des cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (version italienne)*

Note. SB: La satisfaction des besoins. CEP: Connexion émotionnelle avec les pairs. INF: Opportunités d'influence. CEC: Connexion émotionnelle dans la communauté. APP: Sentiment d'appartenance

Analyse confirmatoire

Une nouvelle étape dans l'élaboration du questionnaire était d'effectuer une CFA en utilisant le même échantillon. Utilisation CFA après EFA avec le même ensemble de données constitue une progression logique dans la modélisation exploratoire. Nous avons effectué une analyse factorielle confirmatoire avec cinq facteurs de premier ordre (i.e., Sentiment d'appartenance, Soutien et connexion émotionnelle dans la communauté, La satisfaction des besoins et des possibilités de implication, Soutien et connexion émotionnelle avec les pairs et Opportunités d'influence) et un facteur de second ordre (i.e., le Sens Communautaire Sportif). L'analyse révèle un ajustement satisfaisant aux données. $\chi^2(147) = 233.00$, $NNFI = .97$, $CFI = .97$, $SRMR = .06$, $RMSEA = .04$. Tous les coefficients de piste λ sont significatifs à $p < .05$ ($t > 1.96$). Ces résultats suggèrent que le modèle hiérarchique à cinq facteurs du *Sens Communautaire Sportif à l'adolescence* présente un ajustement acceptable aux données (Figure 1).

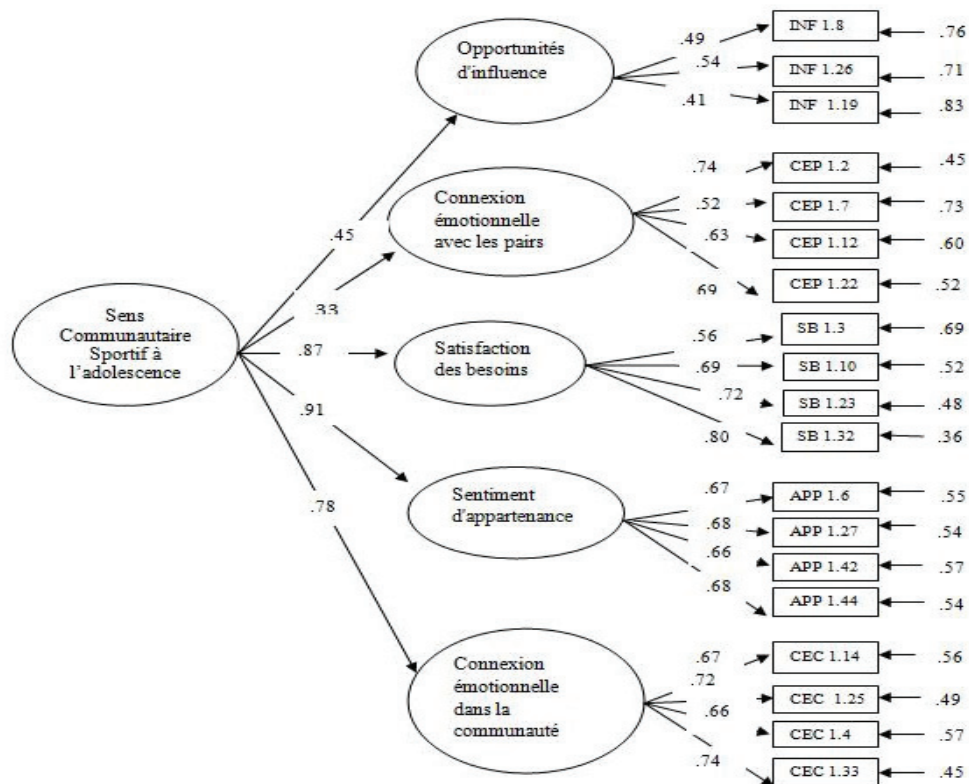


Figure 1. Analyse factorielle confirmatoire hiérarchique des cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (version italienne)

Fiabilité et Validité Convergente du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence : la version italienne

Nous avons évalué la fiabilité du Questionnaire en examinant les coefficients α de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif (Tableau 2). Ces résultats ont fourni la preuve d'une cohérence interne adéquate de quatre sous-échelles du Sens Communautaire Sportif: les coefficients α de Cronbach varient de .73 à .78. Seule la sous-échelle Opportunités d'influence présente une valeur de .46 moins satisfaisante.

	La satisfaction des besoins	Connexion émotionnelle avec les pairs	Opportunités d'influence	Connexion émotionnelle dans la communauté	Sentiment d'appartenance
Moyenne					
Ecart type					
α de Cronbach	.77	.73	.46	.78	0.76

Tableau 2. Moyennes, Ecart types, Alphas de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Toutefois, nous avons également calculé les corrélations totales des items afin d'étudier plus en détail les liens entre celles-ci.

	La satisfaction des besoins	Connexion émotionnelle avec les pairs	Opportunités d'influence	Connexion émotionnelle dans la communauté	Sentiment d'appartenance
La satisfaction des besoins	1.00				
Connexion émotionnelle avec les pairs	.23*	1.00			
Opportunités d'influence	.28*	.25 *	1.00		
Connexion émotionnelle dans la communauté	.55 ***	.23 *	.17 *	1.00	
Sentiment d'appartenance	.62 ***	.25 *	.23*	.56**	1.00

Tableau 3. Corrélations entre les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Note : * = corrélation faible ($.10 < r < .30$), ** = corrélation modérée ($.30 < r < .50$), *** = corrélation forte ($r > .50$).

Une fiabilité et une validité factorielle acceptables ne garantissent pas que l'échelle mesure effectivement le construit qu'elle est censée évaluer. Il est également important de préciser les relations entre les concepts sous-jacents mesurés par l'échelle, avec d'autres concepts théoriquement reliés (i.e., la validité convergente). Dans cette étude, la validité convergente a été estimée à l'aide de corrélations (i.e., caractérisées comme faible à forte en suivant les recommandations de Cohen, 1988) entre des construits spécifiques - i.e.,

l'engagement et la perception de réussite - et les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence. ...spiegare perchè

Mesures

Engagement : intentions comportementales d'arrêter (Sarrazin et al, 2002, d'après Ajzen)

Perception de réussite

Résultats

	La satisfaction des besoins	Connexion émotionnelle avec les pairs	Opportunités d'influence	Connexion émotionnelle dans la communauté	Sentiment d'appartenance
Engagement					
Intentions d'arrêter	-.38 **	-.14*	-.11 NS	-.20*	-.25 *
Perception de réussite	.40***	.09 NS	.14*	.18*	.25*

Tableau . *Corrélations entre les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence et Engagement* Note : * = corrélation faible ($.10 < r < .30$), ** = corrélation modérée ($.30 < r < .50$), *** = corrélation forte ($r > .50$). NS = corrélation non-significative

Validation française du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Participants

Cent quatre-vingts trois athlètes adolescents françaises de haut niveau (81 filles et 102 garçons) âgés de 14 à 19 ans ($M= 16.1$; $ET= 1.2$) ont participé à cette étude. Ils habitent la région Rhône-Alpes et ils pratiquent des sports individuels et des sports collectifs.

Procédure

Conformément aux recommandations du comité d'éthique de la recherche institutionnelle, l'entraîneur de l'équipe et les enseignants de chaque classe ont été contactés afin d'obtenir l'autorisation de se rapprocher de leurs athlètes ou de leurs élèves pour la participation à l'étude. Celle-ci a été volontaire ; le consentement des parents a été obtenu avant la collecte de données, et la confidentialité a été assurée.

Validité factorielle

Analyse exploratoire

À la suite de l'analyse factorielle exploratoire, des items ont été éliminés. Les résultats révèlent que les dimensions du Sens Communautaire Sportif se répartissent sur cinq facteurs, et la version définitive du questionnaire comprend 18 items (Tableau)

ITEMS (Version FRA)	CEC	CEP	APP	SB	INF
1.4 Les « encadrants » (cad : l'entraîneur, le président, le kiné) de mon club collaborent ensemble	0.70				
1.14 Les encadrants dans ce club se soutiennent les uns les autres	0.82				
1.25 Les encadrants dans ce club travaillent ensemble pour améliorer les choses	0.80				
1.33 Les encadrants de mon club sont solidaires les uns les autres	0.85				
1.7 Dans ce club, il y a d'autres jeunes de mon âge capables de me soutenir si j'en ai besoin		0.78			
1.18 Si j'ai besoin d'un peu d'aide, je peux demander à un(e) jeune de mon âge qui fait partie de ce club		0.83			
1.26 Dans ce club il y a des jeunes qui représentent une importante source de soutien moral pour moi		0.77			
1.36 Si j'ai envie de parler je peux généralement trouver un(e) autre jeune dans ce club pour discuter		0.83			
1. 21 Appartenir à ce club est une partie importante de mon identité			0.83		
1.27 J'apprécie être un membre de ce club			0.65		
1.42 Pendant les compétitions sportives, je suis fier(e) de faire partie de ce club			0.71		
1. 44 Faire partie de ce club est une chose importante pour moi			0.84		
1.10 Je pense que ce club me permet d'être satisfait(e) de mes performances				0.51	
1.20 Dans ce club je n'ai pas beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable				0.71	
1.29 Dans ce club, je ne me sens pas souvent très performant(e)				0.80	
1.8 Je pense que si le club s'engageait davantage, nous pourrions offrir plus d'opportunités pour les jeunes sportifs de mon club					-0.63
1.28 Je pense que si le club s'organise et s'engage davantage, nous pourrions réaliser la majorité des objectifs prévus pour la saison prochaine"					-0.79
1.39 Je pense que les gens qui font partie de ce club pourraient améliorer certaines choses (logistique, organisationnelle, sociales, échanges, formation des encadrants donner des exemples)					-0.64
VAL PROPRE	5.66	2.32	1.50	1.42	1.19
% total variance	31.4%	12.89%	8.38%	7.91%	6.61 %

Tableau . Analyse factorielle exploratoire des cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (version française)

Note. CEC: Connexion émotionnelle dans la communauté. CEP: Connexion émotionnelle avec les pairs APP: Sentiment d'appartenance.SB: La satisfaction des besoins.. INF: Opportunités d'influence.

Analyse confirmatoire

Comme dans l'étude de validation du questionnaire italien, nous avons effectué une analyse factorielle confirmatoire avec cinq facteurs de premier ordre (i.e., Sentiment d'appartenance, Soutien et connexion émotionnelle dans la

communauté, La satisfaction des besoins et des possibilités de implication, Soutien et connexion émotionnelle avec les pairs et Opportunités d'influence) et un facteur de second ordre (i.e., le Sens Communautaire Sportif).

Fiabilité et Validité Convergente du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence : version Française

Nous avons évalué la fiabilité du Questionnaire en examinant les coefficients α de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif (Tableau 2). Ces résultats ont fourni la preuve d'une cohérence interne adéquate de quatre sous-échelles du Sense Communautaire Sportif: les coefficients α de Cronbach varient de .60 à .87. Seule la sous-échelle Opportunités d'influence présente une valeur moins satisfaisante de .53

	Connexion émotionnelle dans la communauté	Connexion émotionnelle avec les pairs	Sentiment d'appartenance	La satisfaction des besoins	Opportunités d'influence
Moyenne					
Ecart type					
α de Cronbach	.87	.84	.84	.60	0.53

Tableau . Moyennes, Ecart types, Alphas de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Par la suite, nous avons examiné les corrélations entre les cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence afin d'étudier plus en détail le lien entre celles-ci.

	Connexion émotionnelle dans la communauté	Connexion émotionnelle avec les pairs	Sentiment d'appartenance	La satisfaction des besoins	Opportunités d'influence
Connexion émotionnelle dans la communauté	1.00				
Connexion émotionnelle avec les pairs	.28*	1.00			
Sentiment d'appartenance	.46**	.36**	1.00		
La satisfaction des besoins	.33 **	.25 *	.41*	1.00	
Opportunités d'influence	-.22 **	-.18 *	.06NS	-.18*	1.00

Tableau 3. *Corrélations entre les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence*

Note : * = *corrélation faible* ($.10 < r < .30$), ** = *corrélation modérée* ($.30 < r < .50$),

*** = *corrélation forte* ($r > .50$). NS = *corrélation non-significative*

Comme pour la version italienne, la validité convergente a été estimée à l'aide de corrélations (i.e., caractérisées comme faible à forte en suivant les recommandations de Cohen, 1988) entre des construits spécifiques - i.e., l'engagement et la perception de réussite - et les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence.

Explication de la construction du sens communautaire : influence des climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs, et les conséquences sur l'engagement du sportif.

Etude 4

Objectif : primo obiettivo vedere le differenze, secondo obiettivo liens entre SOCS et climat , et ses conséquences sur l'engagement

Une analyse Manova a été effectuée pour déterminer s'il y avait des différences au niveau des dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence en fonction du sexe, de l'âge et du type de sport (individuel ou collectif).

				GENRE			
				M		F	
				M	ET	M	ET
	F	Df	P				
Connexion émotionnelle dans la communauté	4.080	1	0.044	4.079	.739	4.228	.726

				SPORT			
				IND		COLL	
				M	ET	M	ET
	F	Df	P				
Connexion émotionnelle avec les pairs	6.364	1	0.012	4.035	.773	3.680	.860

Analyse des Données

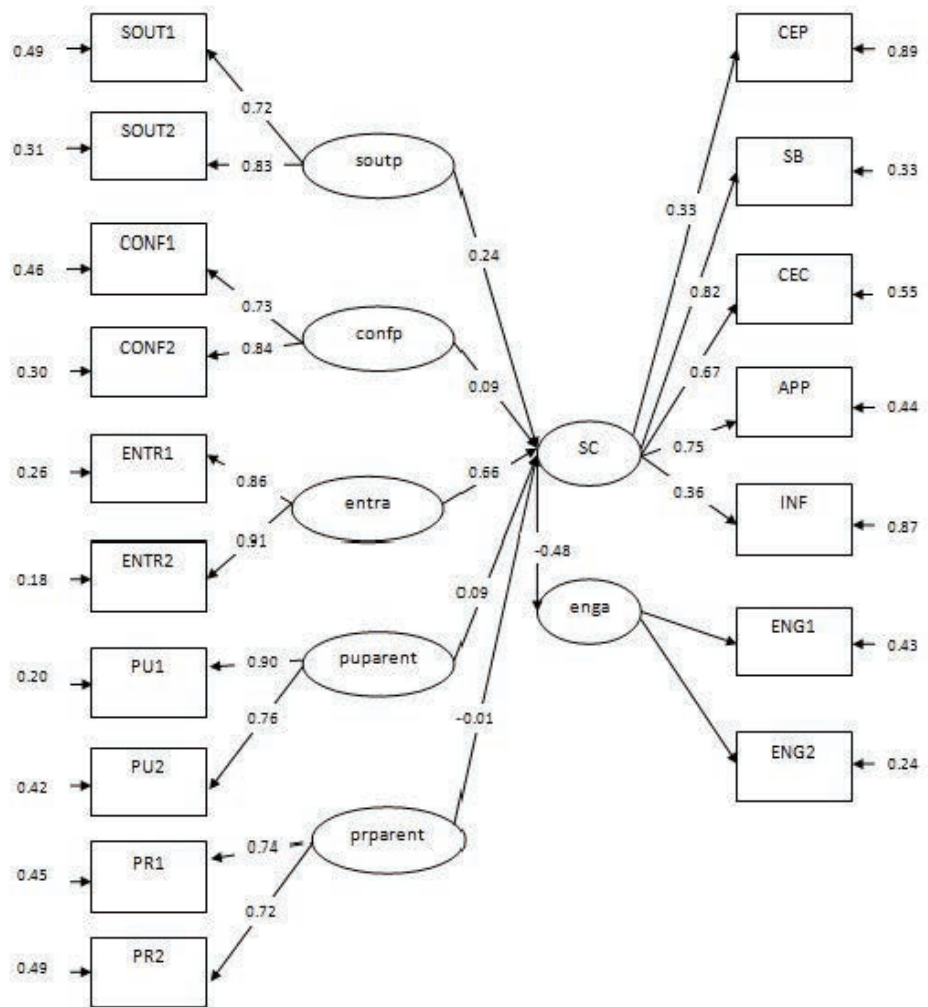
Des Modèles d'Equations Structurelles (MES) ont été utilisés afin d'examiner les relations entre le sens communautaire et climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs, et l'engagement du sportif.

Cette méthode et permet l'étude de tous les concepts impliqués dans un modèle utilisant une représentation latente des construits qui n'est pas influencée par les erreurs de mesure. Il est recommandé d'examiner et de reporter divers indices (i.e., « *fit indices* ») afin d'effectuer une évaluation globale de l'ajustement (Hu & Bentler, 1995; cf. détail dans l'étude 1a).

Résultats

Avant tout, un modèle de mesure correspondant à une analyse factorielle confirmatoire (AFC) a été testé. Cela permet aux chercheurs de se focaliser sur la structure factorielle qui est sous-jacente aux items de chaque construit. Cette première analyse nous permet de tester la validité discriminante des facteurs partageant une méthode commune (e.g., auto-rapportée), qui pourrait avoir tendance à augmenter les corrélations entre les mesures (Perugini & Conner, 2000). La méthode d'estimation du maximum de vraisemblance (i.e., « maximum likelihood ») à partir de la matrice de covariance avec le logiciel Lisrel 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 2004) a été utilisée dans cette étude, les calculs de l'asymétrie (i.e., « skewness ») et de l'aplatissement (i.e., « kurtosis ») de chaque item étant inférieurs à 1 (en valeur absolue). Le modèle AFC était basé sur variables observées et construits latents. Anderson et Gerbin (1988) ont recommandé de laisser les facteurs latents corrélés librement entre eux lors de l'estimation des modèles de mesure. Le modèle de mesure révèle un ajustement adéquat aux données (χ^2 () =..., NNFI = .91, RMSEA =, CFI =, SRMR =). Les corrélations entre les construits latents ont été inspectées afin de vérifier la validité discriminante entre ceux-ci. Ainsi, les résultats de l'AFC révèlent que le modèle de mesure est approprié. Par la suite, nous avons testé simultanément les modèles de mesure et structurel. Cela nous a permis de nous focaliser sur les connections conceptuelles entre les facteurs

latents. Les... modèles ont été calculés en utilisant l'estimation du maximum de vraisemblance avec Lisrel 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 2004). Les modèles structurels ont un bon ajustement aux données



Chi-Square=109.17, df=103, P-value=0.31997, RMSEA=0.015

**Atleti adolescenti e comunità sportiva: il senso
psicologico di comunità applicato allo sport**

Indice

Introduzione

Capitolo 1. Il senso di comunità.....5

1.1 Il senso di comunità: evoluzione di un costrutto.....	6
1.2 Dalla comunità territoriale alla comunità relazionale.....	10
1.3 Il senso di comunità in adolescenza.....	18
1.4 Misurare il senso di comunità.....	30
1.5 Gli antecedenti del senso di comunità.....	40

Capitolo 2 Il senso di comunità applicato allo sport e la partecipazione sportiva in adolescenza45

2.1 Il senso di comunità applicato allo sport.....	46
2.2 La partecipazione sportiva in adolescenza	54
2.3 Approccio teorico all'impegno sportivo in adolescenza.....	59
2.4 Quale comunità per gli atleti adolescenti?.....	65
2.4.1 La relazione allenatore-atleta.....	68
2.4.2 La relazione genitore –atleta.....	70
2.4.3 La relazione atleta-atleta.....	73

Capitolo 3 Primo studio: Il ruolo della partecipazione sportiva in adolescenza.....75

3.1 Obiettivi.....	76
3.2 Partecipanti.....	77
3.3 Strumenti.....	79
3.4 Strategie di analisi dei dati.....	79
3.5 Risultati.....	79
3.6 Discussione.....	86

Capitolo 4 Secondo studio: La comunità sportiva in adolescenza.....90

4.1 Obiettivi.....	91
4.2 Partecipanti.....	92
4.3 Strumenti.....	93
4.4 Strategie di analisi dei dati.....	94
4.5 Risultati.....	94

4.6 Discussione.....	104
----------------------	-----

Capitolo 5 Terzo studio.

Il senso di comunità e l'impegno sportivo in adolescenza.....	105
--	------------

I Fase:

5.1	
Obiettivi.....	106
5.2 Partecipanti.....	107
5.3 Strumenti.....	107
5.4 Strategie di analisi dei dati.....	108
5.5 Risultati.....	109

II Fase:

5.6 Obiettivi.....	119
5.7 Partecipanti.....	119
5.8 Strumenti.....	119
5.9 Strategie di analisi dei dati.....	120
5.10 Risultati.....	120

Capitolo 6 Discussioni e conclusioni:

verso una prospettiva di intervento.....	123
---	------------

Bibliografia.....	128
--------------------------	------------

Appendice

Griglia intervista 1

Griglia intervista 2

Questionari SdC

Pubblicazioni

Introduzione

Il concetto di comunità ha assunto significati differenti in letteratura. Inizialmente, le comunità erano viste come gruppi situati nella stessa posizione geografica, come una città o comune, caratterizzato da uno spazio fisico in cui le persone interagiscono. Recentemente sono state riconosciute delle comunità relazionali, non legato a un luogo fisico, ma basate sulla condivisione di un interesse o scopo comune (Reich, 2010). L'interesse si è quindi rivolto verso un concetto relazionale di comunità, che può dunque esprimersi nella sua dimensione relazionale (Heller, 1990), definita da connessioni in sono caratterizzate dalla presenza di interazioni fisiche tra i membri (ad esempio i gruppi sportivi, incontri di lavoro, sessioni di gruppo di supporto). Con l'espansione di Internet, il concetto di comunità relazionale comprende anche interazioni non più faccia a faccia (Reich, 2010). Per questo motivo, una "comunità" è generalmente definita come una zona geografica o un gruppo relazionale che è centrato su un interesse o un'attività comune (Mannarini & Fedi, 2009). Le dimensioni sociali e fisiche di una comunità sono reciprocamente interconnessi, dato che le aree geografiche rappresentano lo spazio in cui le persone sviluppano le loro relazioni significative e gli scambi sociali (Long & Perkins, 2007). In questo studio si fa riferimento ad una concezione di comunità come “spazio simbolico e materiale dove si forgiato l'identità sociale e il sentimento d'appartenenza e dove si elaborano le interazioni positive o conflittuali con i membri del proprio gruppo e quelli di altri gruppi” (Jodelet, 2011, pp. 37). In questo senso, possiamo dire che la comunità sportiva è caratterizzata da elementi che la pongono tra i contesti in grado di soddisfare le caratteristiche necessarie per essere considerata una “comunità”. Vi è ampio consenso ben tra gli scienziati sociali sulla natura socialmente costruita della comunità, derivante da interazione sociale e da negoziazione (Berger e Luckmann, 1966; Cohen, 1985; Gusfield, 1975). Questa funzione può spiegare il fenomeno delle appartenenze multipli, cioè la possibilità per i singoli di identificarsi come membri di comunità diverse, ognuna delle quali può soddisfare delle esigenze specifiche, anche quelle

contraddittorie. Lo sport fornisce vantaggi quali l'aumento della stima di sé, l'unità e il sentimento di identità della comunità, e può favorire lo sviluppo della comunità e l'inclusione sociale (Vail, 2007). Inoltre, lo sport viene utilizzato per far incontrare persone con esperienze diverse in una comunità unica, in cui si può sentire un senso di appartenenza (Wolf-Wendel, Toma, e Morpew, 2001). Per gli adolescenti, in particolare, la comunità costituisce un oggetto di identificazione centrale, e il coinvolgimento in attività strumentali e a valenza socio-emotiva, come ad esempio lo sport, è essenziale per il loro benessere: diventa fondamentale in adolescenza la possibilità di avvalersi di luoghi di socializzazione e di opportunità di divertimento con i pari (Chipuer 2001). La ricerca nel settore dello sviluppo adolescenziale suggerisce chiaramente che i giovani possono beneficiare in molti modi dell'opportunità di essere coinvolti in comunità (Catalano, Loeber, & McKinney, 1999; Maton, 1990; Youniss, McLellan, e Yates, 1997). L'appartenenza a una comunità o ad un gruppo costituisce un bisogno di appartenenza importante per un sano sviluppo (Baumeister & Leary, 1995).

In una prospettiva psicologica, il concetto di senso psicologico di comunità (PSOC) è l'elemento che definisce una comunità sana (Obst & White, 2004). Nello studio della qualità percepita delle relazioni sociali e del benessere delle comunità, il «senso di comunità» ha attirato negli ultimi anni un interesse crescente, a livello teorico ed empirico, in virtù della sua utilità. Secondo Sarason (1974) il «senso di comunità» si riferisce a «la percezione di similarità con altri, una riconosciuta interdipendenza, una disponibilità a mantenere tale interdipendenza offrendo o facendo per altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di appartenere a una struttura pienamente stabile e affidabile». Per McMillan e Chavis (1986) il senso di comunità è costituito da quattro dimensioni: senso di appartenenza (*belonging*), che corrisponde al sentimento di fare parte di una comunità; influenza (*influence*), identificata con la possibilità del singolo di partecipare e dare il proprio contributo alla vita della comunità in un rapporto di reciprocità; soddisfazione dei bisogni (*fulfillment of needs*) che esprime il concetto secondo cui la relazione tra individuo e comunità deve essere positiva per l'individuo che può soddisfare alcuni bisogni

in ragione dell'appartenenza al gruppo/comunità e connessione emotiva condivisa (*shared emotional connection*), definito dalla qualità dei legami e dalla condivisione di una storia comune. Sebbene vi sia accordo in letteratura sul fatto che il SoC sia un costrutto multidimensionale, numerosi interrogativi sono stati sollevati circa la stabilità delle dimensioni teoriche del costrutto attraverso i contesti e con diversi gruppi, il che ha suggerito che il SoC sia contesto-specifico (Pretty, Bishop, Fisher, & Sonn, 2006). Questo modello è applicabile a tutti i tipi di comunità in cui i membri sentono un senso di appartenenza, l'influenza, una sorta di bisogno di realizzazione, e un legame emotivo con gli altri membri. In questo senso, le comunità dei quartieri tradizionali, le università, i luoghi di lavoro e persino le comunità virtuali, possono essere caratterizzate da un SOC come concettualizzato da questa teoria (Obst & Whyte, 2004). Nonostante l'importanza del Senso di comunità, pochi studi hanno effettivamente fornito informazioni significative sui meccanismi che possono portare alla costruzione di una comunità nello sport (Warner, 2011). Swyers (2005) ha descritto il senso "inspiegabile" di comunità che esiste tra i fan del Wrigley Field, attribuendolo alla costruzione di spazi sociali e al senso di proprietà. Dai risultati di uno studio su adulti anziani o sportivi partecipanti a gare master, emerge che gli elementi che contribuiscono allo sviluppo di SOC per i partecipanti in questo contesto sarebbero: un comune interesse per lo sport, il cameratismo, e scopi di vita rilevanti (Lyons & Dionigi, 2007). Warner (2011), in uno studio sui fattori che contribuiscono alla formazione di un senso di comunità tra sportivi universitari, ha dimostrato come i fattori più salienti in quel contesto siano il riconoscimento da parte delle amministrazioni, l'opportunità di leadership, l'equità nelle decisioni amministrative, la competizione e gli spazi di condivisione sociale. È importante capire come i membri di una comunità (ad esempio, gli atleti) percepiscono la loro comunità e le caratteristiche della comunità che contribuiscono a creare e a sviluppare un SoC, e individuare se e quando gli atleti hanno percepito un SoC. Gli studi precedenti non si sono concentrati sull'adolescenza, ma in accordo con alcuni autori (Chiessi, Cicognani e Sonn, 2010; Evans, 2007; Whitlock, 2007), pensiamo che gli adolescenti

costituiscono proprio uno dei gruppi per cui vi è la necessità di sviluppare una migliore comprensione delle esperienze di comunità e di SoC. È importante sottolineare che gli adolescenti possono percepire la comunità in modi molto diversi rispetto agli adulti (Evans 2007). Durante l'adolescenza, i giovani iniziano a riflettere sul loro posto in questi contesti più ampi. I ricercatori che hanno sostenuto la rilevanza del SoC per adolescenti (Pretty, 2002), hanno dimostrato che il SoC è un catalizzatore per la partecipazione civica (Chavis & Wandersman, 1990), ed è importante per lo sviluppo sociale positivo (Connell, Halpern-Felsher, Clifford, e Crichlow, 1995) e benessere (Pretty, Conroy, Dugay, Fowler, e Williams, 1996). Nel contesto scolastico, ad esempio, il SoC in classe è un fattore importante per le abilità sociali degli studenti e per il comportamento sociale (Bateman, 1998; Goodenow, 1993).

Per questo motivo, in questo studio ci concentriamo sugli atleti adolescenti, nella convinzione che la creazione e la promozione di un senso di comunità (SOC) nello sport sia importante per migliorare la qualità della vita dei giovani atleti.

Capitolo 1

Il senso di Comunità

1.1 Il senso di comunità: evoluzione di un costrutto

L'interesse in letteratura per il concetto di Senso di Comunità (SdC o SoC dall'inglese *Sense of Community*) nasce e si sviluppa a partire dalla definizione di Sarason (1974), il cui obiettivo primario era costruire una disciplina che avesse come base valoriale e come fine ultimo da perseguire proprio il senso psicologico di comunità, inteso come “La chiave per la comprensione dei problemi più pressanti della società, il lato oscuro dell'individualismo, che si manifesta nell'alienazione, nell'egoismo e nella disperazione” (p.157). Nella formulazione dell'autore viene dato rilievo al sentimento di appartenenza e di partecipazione attiva degli individui alla vita comunitaria (Santinello, Dallago e Vieno, 2009), oltre che alla percezione di similarità e interdipendenza con gli altri (Vieno, 2005). A partire da tale concezione, il senso di comunità diventa la misura stessa dell'esistenza di una comunità e dell'attivazione dei singoli individui che ne fanno parte, forza coesiva e motivante che agisce all'interno di una comunità favorendone il benessere, e allo stesso tempo vissuto soggettivo, percezione soggettiva di una rete sociale come forma di sostegno. L'opera di Sarason costituisce una constatazione teorica circa l'importanza di approfondire la basi psicologiche del coinvolgimento degli individui nelle comunità di appartenenza, a partire dal presupposto che proprio su tale coinvolgimento si fonda lo sviluppo delle comunità competenti promosse dalla psicologia di comunità (Levine e Perkins, 1987). L'autore non propone strumenti specifici di indagine per il senso di comunità, evidenziando le difficoltà nel leggere questo concetto alla luce della tradizione teorica ed empirica della psicologia dominante (Cicognani, 2012). McMillam e Chavis (1986, p.9) raccolgono la sfida di inserire il costrutto all'interno di un *frame* teorico e metodologico, definendo il Senso di Comunità come “un sentimento che gli individui hanno di appartenere e di essere importanti gli uni per gli altri e per il gruppo e una fiducia condivisa che i bisogni dei membri saranno soddisfatti dal loro impegno a essere insieme”. In questa definizione gli autori identificano quattro fattori del senso di comunità: l'appartenenza (*membership*), l'influenza (*influence*), l'integrazione e soddisfazione dei bisogni (*integration*

and fulfillment of needs) e la connessione emotiva condivisa (shared emotional connection). La dimensione di appartenenza si riferisce al sentimento di essere parte di una determinata comunità, di percepire l'esistenza di chiari confini, indice di protezione, sicurezza emotiva e di significati simbolici condivisi. I confini, siano essi fisici o simbolici, determinando una chiara differenza tra *insider* e *outsider*, sostengono la sicurezza emotiva e la possibilità per le persone di investire risorse cognitive e affettiva nella comunità di appartenenza e nelle relazioni con gli altri membri (Mannarini, 2009). La dimensione di influenza si riferisce al tempo stesso sia all'attrazione che la comunità esercita per i suoi membri, in grado di far percepire ad essi una dipendenza dalla stessa, sia alla percezione di poter esercitare un controllo e un'influenza sulla comunità. Il risultato di tale processo è la percezione della possibilità di apportare cambiamenti in più direzioni: dall'individuo verso la comunità e viceversa, oppure dalla comunità verso l'ambiente esterno. La dimensione integrazione e soddisfacimento dei bisogni, si riferisce alla percezione da parte degli attori di una comunità della forte presenza di credenze e valori condivisi, e della possibilità di un scambio di risorse che sia prerogativa di quella forza integrativa capace di soddisfare i bisogni di ciascuno. Tale dimensione riflette il beneficio, il rinforzo che gli individui possono ottenere dall'appartenenza ad una comunità. Quando le persone trovano all'interno di una comunità la possibilità di soddisfare bisogni psicologici o pratici, la loro motivazione a sentirsi parte di quella comunità può aumentare (McMillam e Chavis, 1986). I bisogni evidenziati sono sia bisogni individuali che collettivi, che possono essere integrati proprio attraverso la presenza di valori condivisi. La dimensione di connessione emotiva condivisa rimanda al legame affettivo che caratterizza i membri di una comunità, al sentimento di condivisione di una storia comune, i cui ritmi sono scanditi da rituali o eventi significativi. Si tratta di un elemento che distingue una comunità dall'altra, dal momento che ogni comunità ha i propri eventi significativi, collocati nella propria storia, nella memoria dei membri della comunità, siano essi positivi o negativi. E la compartecipazione emotiva alla storia della comunità rafforza il legame tra i membri.

Secondo Rovai (2002), nonostante l'esistenza di una vasta letteratura sul senso di comunità, non esiste una definizione universalmente accettata del termine "senso di comunità". Da queste differenti definizioni di comunità possono essere colti gli elementi significativi ovvero l'interdipendenza tra i membri, la fiducia, la connessione e la condivisione di valori e obiettivi. Hill (1996) and Rheingold (1991) identificano il bisogno di approfondire le ricerche in diversi contesti, per meglio comprendere il senso di comunità. Suggestiscono inoltre che le componenti di ciò che definiamo "comunità" differiscono in base al setting considerato, e da questo deriva che il senso di comunità è un costrutto setting – specifico. Uno di questi setting potrebbe essere lo sport, oggetto di questo studio. Dallo studio di Rovai (2001), condotto su 314 studenti frequentanti corsi on line, emerge che il senso di comunità ha un'influenza sia sulla qualità dell'apprendimento, sia sul rischio di drop-out. Infatti gli studenti che hanno un forte senso di comunità e valutano in maniera soddisfacente il proprio livello di apprendimento si sentono meno isolati ed esperiscono una maggiore soddisfazione per i loro programmi accademici, con un conseguente minor numero di abbandoni. Il termine comunità è molto familiare alla popolazione generale ed è usato spesso nelle conversazioni di tutti i giorni, ma significa cose diverse per persone diverse. Secondo Obst e White (2005) nel suo senso più ampio, la comunità potrebbe essere semplicemente vista come un insieme di persone con qualche tipo di elemento comune, che può variare notevolmente da una situazione, come vivere in un luogo particolare, a un qualche tipo di interesse, credenze o valori. Nonostante sia stato sviluppato su dati raccolti considerando come setting un quartiere, questo costrutto si è anche dimostrato applicabile a comunità relazionali, come il luogo di lavoro, comunità religiose, comunità di immigrati, comunità di studenti e comunità virtuali. Nella versione di McMillian e Chavis, l'identificazione con la comunità sembra giocare un ruolo fondamentale, trasversale a più dimensioni del costrutto di senso di comunità. Dallo studio condotto da Obst e White, 2005, su 219 studenti universitari iscritti al primo anno, con l'obiettivo di comprendere la relazione tra identificazione sociale, salienza e Senso di

Comunità, emerge che le 3 dimensioni dell'identificazione sociale sono predittori significativi del Senso di Comunità nei 3 tipi di comunità considerati (vicinato, comunità studentesca e gruppi di svago), mentre la salienza è predittiva solo per la comunità studentesca. Vi è una forte associazione tra la percezione di somiglianza e di legame con altri membri, propria del concetto di ingroup, e la sensazione di essere parte di un collettivo di appartenenza e legami sviluppati nel corso del tempo attraverso l'interazione positiva con altri membri della comunità centrali, propria del senso di comunità.

Nella teorizzazione di McMillan e Chavis, secondo Peterson *et al.*, (2008) diviene centrale il tema delle connessioni tra individui e ampi gruppi di appartenenza. In una prospettiva ecologica il Senso di Comunità potrebbe essere considerato una caratteristica della cultura organizzativa, un indicatore di relazioni interdipendenti tra le persone all'interno delle organizzazioni e le relazioni tra le organizzazioni o istituzioni all'interno delle comunità (Bryan, Klein, e Elias, 2007). A questo proposito, Hughey *et al.* (1999) hanno proposto un modello che vede 4 componenti del senso di comunità nelle organizzazioni: relazione con l'organizzazione; organizzazione come mediatore; influenza dell'organizzazione e legame con la comunità. Lo studio di Peterson *et al.* (2008), ha ripreso e validato lo strumento di Hughey *et al.*, descrivendone l'importanza rispetto al legame con l'empowerment e la partecipazione.

Recentemente, Lin e Israel (2012), hanno sviluppato e validato una scala del senso di comunità per comunità di gay, lesbiche e transgender, riprendendo le dimensioni classiche del sdc, ma accorpando in un'unica dimensione Appartenenza e Soddisfazione dei bisogni. I risultati di questo studio mostrano ancora una volta che le dimensioni del sdc possono variare in funzione del contesto di riferimento, che sia esso una comunità intesa in senso geografico, oppure, come in questo caso, una comunità intesa in senso relazionale.

1.2 Dalla comunità territoriale alla comunità relazionale

La definizione del termine “comunità” appare complessa, poiché affonda le sue radici in scienze e prospettive diverse. Il prefisso cum sottolinea l’aspetto di relazione, di contesto condiviso, di globalità del sistema interattivo che rappresenta una delle dimensioni più tipiche ed adeguate al concetto di comunità. I tratti caratteristici di una comunità sono, essenzialmente:

- la maturazione da parte dei soggetti di una specifica identità;
- l’acquisizione di un elevato senso di appartenenza;
- la formazione di rapporti di solidarietà.

In Psicologia di Comunità, la “comunità” sta ad indicare, propriamente, il “sistema persona-ambiente” che di volta in volta viene fatto oggetto di studio o di intervento. Tale ambito varia da – unità di analisi micro ad – un’unità di analisi macro, potendo il setting essere definito (meno frequentemente) dal singolo individuo e dal suo immediato contesto, oppure (più frequentemente) dalle relazioni tra gruppi primari/secondari, organizzazioni e comunità territoriali. In base all’approccio ecologico - sistemico, la comunità viene considerata come un “campo di forze dinamico”, costituito da un insieme di elementi tra i quali intercorrono delle transazioni. Essa si configura, quindi, come un “sistema aperto, complesso e dinamico”, la cui analisi è necessaria e preliminare all’attuazione di qualsivoglia intervento. In linea generale, esso viene oggi impiegato nel senso di comunità di relazioni (Amerio, 2000), per indicare un fenomeno relazionale connesso a sentimenti di appartenenza e di condivisione, che risponde ai bisogni di affiliazione e di socialità.

Il riferimento alla comunità è, quindi, sempre un riferimento alla dimensione sociale e collettiva, entro cui si collocano i problemi umani e il funzionamento psicologico degli individui. La maggior parte degli autori, nel corso dell’evoluzione degli studi sulla nozione di comunità, ha riconosciuto un ruolo rilevante alla dimensione territoriale: gli studiosi appartenenti alla Scuola di Chicago ritenevano che il concetto di comunità si sviluppi intorno a tre idee centrali: il radicamento sul territorio, la presenza di un’organizzazione sociale, l’interdipendenza tra i membri (Park, 1952). Amerio (2000), più recentemente,

individua: nel territorio;nella relazione;nella partecipazione le tre dimensioni del concetto di comunità più idonee ed utilizzabili per la psicologia di comunità. Il concetto di comunità risulta particolarmente complesso, legato tanto agli aspetti obiettivi dell'ambiente fisico, quanto a quelli aspetti soggettivi dell'interazione sociale, dove la comunità si adagia sulle interazioni, sentimenti, attitudini, percezioni e comportamenti degli individui che si avvicinano in uno spazio determinato.

La comunità può essere intesa sotto diverse accezioni:

- ° come luogo
- ° come un insieme di persone
- ° come un sistema sociale
- ° come gruppo di relazioni e risorse.

Secondo Blanco (1988) la nozione di comunità si muove intorno ad un ingrediente ecologico (concentrazione di individui in un determinato spazio); ad un fattore macrosociale (struttura ed organizzazione sociale); ad un elemento micro sociale (relazione sociale tra gruppi di persone) e ad un fattore psicologico (senso di appartenenza). In accordo con ciò, è possibile definire la comunità come un insieme di gruppi, di popolazioni, di persone, che vivono insieme in un determinato luogo, urbano o rurale, in specifiche condizioni di organizzazione e di coesione sociale e culturale. I membri di una comunità, dunque, sono legati, in modo variabile, dalle caratteristiche (culturali, professionali) comuni e da interessi ed aspirazioni che possono divenire comuni. Nelle scienze sociali l'idea di comunità è stata spesso distinta e contrapposta a quella di società.

Questa diversità di concetti era già presente nel pensiero romantico tedesco, che intendeva per "comunità" un aggregato sociale caratterizzato da una profonda unità dei soggetti, la cui realtà è superiore agli interessi individuali.

In particolare Schleiermacher definisce la "società" come un gruppo di soggetti non accomunati da uno scopo, ma tesi al perseguimento di obiettivi individuali"; mentre considera la "comunità" come costituita da soggetti che si rapportano in modo unitario ad una realtà esterna. Lo studio della comunità, da un punto di vista sociologico, invece, risale a Ferdinand Tönnies ed al suo libro

“Comunità e società” del 1887. Tale distinzione ha influito sulla sua elaborazione, per il quale i gruppi si differenziano a seconda della volontà sociale che tiene uniti i loro membri: - quando prevale la “volontà naturale”, legame sociale esemplificato dai rapporti madre-figlio, marito-moglie e dal rapporto di vicinanza e di amicizia, si ha quella che egli chiama la *Gemeinschaft*, ovvero la comunità: di sentimenti, emozioni, idee; quando, invece, prevale la volontà razionale, legame sociale basato sul calcolo dei mezzi atti al conseguimento dei fini prefissati, si ha la *Gesellschaft*, cioè la società. Tonnies ritiene che la caratteristica peculiare della *Gemeinschaft* risiede propriamente nel tipo di relazione che lega tra loro i membri: è la distintività del legame sociale, la sua natura profonda, affettiva, organica, che definisce il darsi o meno della comunità.

Egli distingue propriamente: una comunità di sangue da una comunità di suolo (vicinato, aree rurali), da una comunità di spirito (fondata sull'affinità spirituale, sull'amicizia), esplicitando che la condivisione dello spazio non sia una condizione sufficiente per creare e dar vita a forme di scambio sociale.

Park, invece, intende la comunità come una popolazione territorialmente organizzata, radicata sul suolo che occupa e le cui unità individuali si trovano in una relazione di mutua dipendenza. Deriva da questa definizione l'odierno significato che riveste oggi il termine *community*: una qualsivoglia forma di organizzazione sociale insediata su un territorio. La comunità è, dunque, un termine polisemico, che assume molteplici significati. Già nel 1955 Hillery classifica e distingue 94 definizioni esplicite del concetto, tra le quali individua un tratto comune: il sentimento di essere parte, di appartenere ad una collettività, i cui membri sono legati da un comune sentire. Il nucleo semantico del termine rimanda alla componente soggettiva del legame sociale. E' possibile distinguere quattro componenti differenti del sentire di comunità (Pollini, 1993):

- 1) la *Communitas*: indica il fattore identitario, il senso del noi, la *we-ness*;
- 2) la *Gemeinschaft*: individua l'aspetto relazionale dell'integrazione affettiva;

- 3) la Bund (lega): definisce il piano della condivisione di fini ed ideali, dell'intenzionalità, della razionalità e dell'azione;
- 4) la Community: rappresenta la condivisione delle condizioni ecologico-ambientali.

Partendo dalla community, che esprime il gradino più basso della consapevolezza del "noi", si sale d'intensità sino alla communio, stadio in cui si realizza la piena appartenenza, la comunità come soggetto.

Tre sono gli elementi che risultano inclusi nella maggior parte delle definizioni sociologiche di comunità (Montani, 2000): il riferimento ad un'area geografica, ovvero essere una forma di organizzazione sociale insediata su un territorio;

la presenza di un'organizzazione sociale, di un'unità socialmente organizzata, che può essere analizzata come sistema sociale o come network di relazioni;

elementi culturali e valoriali, che rimandano alla dimensione culturale, psicologica, al sentimento di appartenenza ed identificazione. All'interno della

comunità importanti risultano essere, dunque, le relazioni che la persona instaura con l'ambiente circostante, le quali si diramano in tre diverse tipologie

i rapporti dell'individuo con altre persone; i rapporti che le persone hanno con il soggetto; i rapporti del soggetto con le istituzioni sociali e le norme della

società. Secondo Keyes (1998) il soggetto si trova inserito all'interno d'istituzioni sociali e, pertanto, è al loro interno che deve affrontare compiti e

sfide. Tale teoria si basa sull'importante concetto d'integrazione ed include cinque componenti principali: integrazione sociale; accettazione sociale;

contributo sociale; realizzazione sociale; coerenza sociale. Per integrazione sociale s'intende il senso di appartenenza alla comunità; l'accettazione ed il

contributo sociale implicano la valutazione del proprio valore e della propria responsabilità all'interno della società; il credere che la società possieda delle

potenzialità per migliorare e che tali potenzialità siano da attribuire alla costituzione e ai cittadini costituisce il principio di realizzazione della società,

infine, la coerenza sociale indica la percezione qualitativa che si ha della società.

Pertanto la comunità, in particolare quella su base locale, rappresenta il luogo delle relazioni interpersonali, l'elemento di soddisfacimento dei bisogni di

appartenenza, sicurezza, identità. Quando la parola comunità viene specificata dall'aggettivo "locale", l'unità di analisi diviene più complessa, includendo non solo gli aspetti soggettivi ma anche quelli oggettivi. La community, nel significato anglosassone di "organizzazione sociale stanziata in un territorio", indica un sistema psicologico-ambientale caratterizzato dalla differenziazione interna, dall'eterogeneità, dal cambiamento e dal conflitto. Territori, luoghi, comunità, sono, quindi, interconnessi: ciascuno comprende una componente fisico-ambientale ed una componente sociale. Essi si configurano come unità socio-spaziali che possono sovrapporsi, coincidere, talvolta distinguersi. Tutti e tre sono specificazioni di un'unica categoria: il locale.

Il territorio si configura come prodotto sociale, storico, costruitosi nel tempo mediante l'interazione, lo scambio o la coevoluzione di ambiente ed insediamento umano, natura e cultura. E' il risultato di un processo di lunga durata che intreccia elementi fisico-ambientali e simbolici connessi alla storia, alla cultura del gruppo sociale che vi è inserito.

Il processo attraverso il quale il territorio viene continuamente creato e trasformato, assumendo la sua configurazione specifica e cumulando significati antropologici, culturali e simbolici è la "territorialità", intesa propriamente come: l'insieme delle relazioni intrattenute da un gruppo sociale, ad un momento dato, con un territorio" (Turco, 1988).

Gli elementi che contraddistinguono la territorialità sono:

- 1) la Dinamicità: nel corso del tempo il rapporto tra un gruppo sociale ed il suo territorio cambia continuamente;
- 2) la Multiscalarità: non vi è un unico territorio, ma piuttosto più territori ordinati a differenti livelli di scala;
- 3) la Polifunzionalità: il rapporto gruppo umano-territorio è costituito non solamente da elementi pratici, legati alla struttura e agli interventi di modifica, bensì anche da fattori culturali, ideologici, affettivi e simbolici.

La parola territorio, dunque, non corrisponde ad una concezione esclusivamente topografica, ma ad un mondo vitale di persone, un luogo di esperienze, una sfera di competenze.

Il territorio, quindi, non è “uno”. Con ciò s’intende far riferimento alla molteplicità di rappresentazioni e di costrutti che gli individui e i gruppi sociali costruiscono. La pura e semplice condivisione di uno spazio, tuttavia, non è in sé sufficiente a definire una comune appartenenza, ma il rapporto territorio-gruppi rimanda necessariamente all’eterogeneità e alla differenziazione sociale. Accanto alla funzione originariamente difensiva, i confini, fisici e simbolici, rivestono una funzione specificamente psicologica: costruiscono appartenenza, garantiscono sicurezza emotiva, favoriscono processi di investimento e di identificazione. Il legame tra le persone e la dimensione spaziale dell’ambiente in cui vivono è complesso, facendo risultare la territorialità il prodotto di tre componenti chiave: componente affettiva: la natura e la forza dei legami affettivi con i luoghi, connessi al sentimento di radicamento e di continuità, alle memorie personali, all’investimento, alla soddisfazione dei bisogni; componente cognitiva: le modalità di percepire e di rappresentare l’ambiente, la sua immaginabilità; componente storico-culturale: la massa territoriale creatasi nel tempo con atti di appropriazione (edifici, città, monumenti...).

Il territorio, pertanto, possiede una dimensione psicologica, che chiama in causa sia i più generali meccanismi cognitivi di categorizzazione dell’ambiente e dei suoi oggetti, sia le dinamiche affettive della difesa e della sicurezza. Il territorio, come luogo, ha una risonanza affettiva, che evoca e richiama propriamente i temi · dell’appartenenza e · dell’identità, · del radicamento e · dello sradicamento. In accordo con Weber (1947), la comunità territoriale è concepita propriamente quale luogo di relazioni sociali, basate su un sentimento di comune appartenenza, che favorirebbe la disposizione all’azione. Alla comunità, pertanto, è attribuita una dimensione relazionale e socializzante, che trae i suoi punti di forza dalle effettive risorse strutturali, potenziali e dai vincoli dell’agire sociale. In maniera analoga il concetto di “luogo”, negli ultimi anni, ha assunto un’importanza crescente.

Il luogo è un’ “unità di analisi complessa dotata di significato”, che emerge dall’interazione di tre fattori cruciali:

- gli attributi fisici di un locus;
- le attività che le persone vi svolgono;

- le rappresentazioni cognitive che gli individui si costruiscono di entrambe queste componenti.

Carter, a tal proposito, ha definito ed elaborato un modello tripartito, secondo il quale il luogo si configura come la risultante, il punto d'intersezione di:

azioni: riguardano i comportamenti connessi ad uno specifico luogo, le attività che vengono realizzate in esso e le motivazioni per le quali esse si realizzano; concezioni relative alle rappresentazioni che le persone hanno di tali comportamenti in quel determinato ambiente fisico; attributi: concernenti le proprietà e le caratteristiche fisiche del setting. Stokols ha approfondito ulteriormente la teoria di Carter, evidenziando in modo particolare la dimensione di "condivisione di significati" che contraddistingue i luoghi.

Egli, pertanto, ha introdotto un elemento nuovo nella teoria di luogo: il legame affettivo, che può essere declinato e definito come attaccamento o luogo-dipendenza. Tra gli studi che hanno tentato di elaborare un modello più generale: Gustafson (2001) ha proposto uno schema articolato su tre differenti poli: il Sé (corso di vita, emozioni, attività, identificazione), gli Altri (caratteristiche percepite, tratti, comportamenti); l'Ambiente (caratteristiche distintive, istituzioni, tipo di luogo, localizzazione). Ogni categoria si posiziona, rispetto alle altre due, all'estremità di un continuum, lungo il quale si collocano i vari significati attribuiti a luoghi di diverso ordine di scala: ai luoghi di piccole dimensioni vengono prevalentemente associati significati collegati al sé. Man mano che il livello di scala cresce, tendono a prevalere le altre due dimensioni. I luoghi, dunque, si definiscono in relazione: al significato che assumono per il sé, nella misura in cui contribuiscono al senso di continuità personale, all'identificazione, al deposito e al recupero di memorie autobiografiche; al significato associato alle caratteristiche degli altri, considerati come outgroup omogeneo, categoria sociale tipica e stereotipica di un certo luogo; al significato simbolico, storico, funzionale o istituzionale, connesso alle proprietà fisiche del setting.

Lo studio psicologico dei luoghi ha recentemente accolto e messo in pratica l'indicazione di Bronfenbrenner (1979) sulla possibilità di non limitarsi ad analizzare la relazione che intercorre tra i soggetti ed i contesti di vita

immediati, (ovvero i microsistemi), bensì di ampliare l'indagine anche ai rapporti con i contesti di ordine superiore, (meso, eso e macrosistemi), e tra i contesti di diverso livello, esplorando le reciproche interazioni ed influenze.

Superare, dunque, l'ottica intra-luogo in favore di una prospettiva inter-luogo o multi-luogo. Al primo livello, quello del microsistema, si pongono le relazioni che le persone instaurano con i sub-luoghi; si tratta di contesti di vita quotidiana, di cui il soggetto fa esperienza direttamente. Le diverse connessioni tra i sub-luoghi corrispondono al mesosistema, insieme organizzato di più microsistemi. Esso è, a sua volta, inserito in un esosistema più ampio, relativo a situazioni in cui il soggetto non è coinvolto direttamente, ma da cui viene comunque influenzato e che comprende, quindi, luoghi sovra-ordinati all'interno dei quali si collocano i luoghi di scala micro e meso, con i quali, invece, i soggetti hanno contatto diretto. Infine il macrosistema, che include i livelli di ordine inferiore precedenti. A partire dall'esperienza dei soggetti, è possibile organizzare i luoghi in base alla loro vicinanza/distanza percepita: l'ambiente può essere propriamente definito come un sistema di luoghi organizzati gerarchicamente, per cui ogni luogo è parte di un'unità più ampia e può a sua volta contenere unità più piccole. La teoria di luogo, quindi, sintetizza un modello della relazione uomo-ambiente a "due vie", sostituendo alla concezione behaviorista di un ambiente oggettivo che impone ai partecipanti schemi di comportamento ripetitivi l'idea di un'unità individuo-ambiente. I poli della persona e dell'ambiente, pertanto, sono strutturalmente interrelati. I luoghi, intesi come spazi fisico-simbolici organizzati all'interno dei quali l'azione individuale e collettiva interagisce con i fattori ambientali, costituiscono un'importante unità di analisi ecologica. Significativo, a tal proposito, è il concetto di "non-luogo" elaborato da Augé (1992), relativo ad una specifica tipologia di luogo, contraddistinto dal non essere "né identitario, né relazionale, né storico".

1.3 Il senso di comunità in adolescenza

Il senso di comunità è un costrutto psicologico che è stato ampiamente usato in psicologia di comunità nella ricerca basata sulla comunità. Il Sense of Community Index (SCI; McMillan & Chavis, 1986) è stato costruito per misurare questo costrutto, ed è stato usato nel tempo per misurare le percezioni psicologiche legate all'appartenenza alla comunità, intesa sia in senso geografico che in senso relazionale (Coffman e BeLue, 2009). Chipuer e Pretty (1999) hanno testato la struttura fattoriale del SCI e hanno concluso che può essere utilizzato come uno strumento mono-fattoriale. Nello studio erano stati presi in considerazione quattro campioni diversi, e anche se le analisi hanno mostrato un certo fattore di supporto per quattro fattori, i risultati non erano coerenti tra i campioni. Più tardi, Peterson, Speer, e McMillan (2008) hanno condotto un'analisi fattoriale della Brief Sense of Community Scale (BSC), ottenendo il supporto per una struttura quadri-fattoriale. Questa scala è composta da otto items basati sulla formulazione in quattro fattori del SOC, con una modalità di opzione di risposta a scala Likert in 5 punti. Il concetto di comunità, tuttavia, va più in là della localizzazione spaziale e importanti risultano, infatti, gli aspetti che riguardano le reti sociali e le interazioni sociali. La dimensione psicologica dell'essere inseriti in un contesto sociale e di sentirsi inclusi in una collettività viene espressa dal senso di comunità. Grande importanza, infatti, è rivestita dalla significativa espressione di "senso psicologico di comunità", che racchiude tutta la sua salienza ed è stato definito da Seymour Sarason nel 1974: "la percezione di similarità con altri, una riconosciuta interdipendenza con altri, una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di essere parte di una struttura pienamente affidabile e stabile". Tale definizione mette in evidenza la natura soggettiva e relazionale degli elementi determinanti il "senso di comunità". Si tratta di una percezione, come tale sottoposta a continua verifica. Il senso di comunità, tuttavia, non risulta dato una volta per tutte, ma è soggetto alle mutazioni ed alle influenze del vissuto dei soggetti. Vari risultano essere i tratti peculiari: la similarità, che può

riscontrarsi in qualunque campo, si configura come l'elemento fondamentale della comunità, che viene definita in rapporto con altre e sulla base delle differenze riscontrabili. Altro elemento determinante è l'esistenza di una interdipendenza, la "mutua relazione di necessità tra i membri", con un importante elemento qualitativo: il riconoscimento, l'esplicitazione di questa relazione e la volontà di ammettere e mantenerne l'esistenza. Terzo elemento costitutivo è la disponibilità a dare agli altri, ad offrire ciò che viene riconosciuto come necessario. Ultimo elemento è il senso di appartenenza ad una struttura stabile ed affidabile. Sarason sostiene, inoltre, che il "senso di comunità può essere inteso sia - come un vissuto soggettivo, indicatore di una rete supportiva, sia - come una forza coesiva e motivante all'interno della comunità, favorendone il benessere. Egli, dunque, colloca il "senso psicologico di comunità" nell'intersezione · dell'individuale con il collettivo, · dello psicologico con il sociale. Il senso psicologico di comunità costituisce, pertanto, un indicatore dell'appartenenza alla comunità, è una delle dimensioni su cui si struttura il senso di identità rispetto all'ingroup e che definisce l'interazione con gli altri, che costituiscono il proprio contesto di appartenenza. Esso, dunque, è relativo a vari indicatori di qualità della vita quotidiana, come: la soddisfazione di vita, la percezione di sicurezza, la partecipazione sociale e politica, l'abilità individuale ad utilizzare strategie di coping focalizzate sul problema. A partire dagli studi scientifici di Sarason, un grande numero di ricercatori provenienti dalla sociologia, dalla psicologia, dalle scienze politiche ecc. ha cercato di definire e quantificare il concetto di SdC, studiandolo ed analizzandolo in maniera approfondita. Il Modello di SdC maggiormente condiviso è stato elaborato e proposto dagli psicologi David Chavis e David McMillan (Chavis et al., 1983; Chavis et al. 1986; McMillan, Chavis, 1986), secondo i quali il "senso di comunità" implica innumerevoli aspetti, tra cui: il sentimento di appartenenza; della membership; del coinvolgimento personale; l'integrazione e la soddisfazione dei bisogni; la connessione nella vita sociale; la partecipazione emotiva. Essi hanno definito, propriamente, il SdC come: un sentimento che i membri hanno di appartenere, un sentimento d'interesse verso

l'altro e verso il gruppo, e una fiducia diffusa che i loro bisogni saranno soddisfatti attraverso l'impegno a stare insieme (McMillan, Chavis, 1989, p.9). McMillan e Chavis (1986) hanno teorizzato questo costrutto per comprendere come, e in riferimento a quale contesto, si definisce l'identità di colui che appartiene ad una data comunità e cosa gli consente di distinguersi da coloro che appartengono ad altri contesti locali. Nel modello da loro sviluppato, gli autori definiscono quattro componenti di cruciale importanza che, interconnessi fra loro, concorrono a definire il senso di comunità. Membership: il sentimento di appartenenza, di essere parte. Essa implica l'esistenza di confini che garantiscono protezione e senso di sicurezza, consentono e richiedono l'identificazione e l'investimento affettivo, permettono la condivisione di un sistema simbolico. Tali fattori, combinati insieme, contribuiscono a determinare il senso di appartenenza o di estraneità ad una determinata comunità. I confini (boundaries) definiscono chi è incluso e chi escluso dalla comunità, ovvero gli "insider" dagli "outsider"; essi non sono necessariamente fisici ma possono avere anche una natura simbolica. Una delle funzioni basilari assicurate dai confini è il garantire la sicurezza fisica ed emotiva (emotional safety) dei membri dell'ingroup, considerata una dei bisogni primari, legata alla sopravvivenza. Maggiore è la sicurezza interna, più flessibili sono le frontiere, poiché minore è il bisogno di protezione nei confronti dell'esterno. I confini, inoltre, facilitano i processi di appartenenza ed identificazione collettiva (belonging and identification): sostengono il sentimento, la credenza e l'aspettativa di far parte di un gruppo e di avere un ruolo, di essere accettati dagli altri e di potersi sacrificare per un beneficio collettivo. L'appartenenza al gruppo, anche in posizione subalterna o antagonista, sviluppa comunque un certo grado di sicurezza personale. Essa, inoltre, è direttamente proporzionale all'investimento affettivo e materiale sviluppato dai membri. L'evidenza e la condivisione dei simboli e dei linguaggi sono, quindi, necessarie per la definizione stessa del gruppo. La presenza di confini e la sicurezza emotiva che essi garantiscono, nonché il prodursi dei processi di identificazione collettiva, pongono le basi affinché le persone possano personalmente investire nella comunità e nelle relazioni con

gli altri membri. Influence: l'influenza, la possibilità di produrre un cambiamento. Essa concerne le modalità con cui i processi mentali, le emozioni e i comportamenti degli individui e dei gruppi sono modificati dalla presenza simbolica o affettiva di altri. L'influenza si esercita in più direzioni: dalle persone nei confronti della comunità e dalla comunità nei confronti delle persone che ne fanno parte; ma anche dalla comunità verso l'ambiente esterno; da sottogruppi nei confronti di altri sottogruppi. La possibilità di contare ed influenzare direttamente i destini è senza dubbio un fattore che incentiva la partecipazione al gruppo (Peterson, Martens, 1972). Il senso di influenza, quindi, è direttamente in rapporto con l'ampiezza della struttura.

Da una parte, dunque, perché un individuo sia attratto da un gruppo deve percepire di poter aver una qualche forma di influenza su di esso; dall'altra la coesione del gruppo dipende dalla possibilità di quest'ultimo di "esercitare una pressione normativa" sui suoi partecipanti. Le persone che riconoscono che i bisogni, i valori e le opinioni degli altri sono importanti, spesso sono anche i membri più influenti, mentre coloro che si sforzano di influenzare gli altri, cercano di dominarli e ignorano i loro desideri e i punti di vista, sono spesso i membri che hanno meno potere (McMillan e Chavis, 1986, p.21). Integration and Fulfillment of Need: l'integrazione e la soddisfazione dei bisogni", i quali svolgono un'importante funzione di rinforzo. I bisogni reali o ideali soddisfatti attraverso il gruppo costituiscono un vero e proprio rinforzo all'appartenenza al gruppo. Un gruppo vincente aumenta così la propria forza di coesione. Il gruppo contribuisce a determinare la scala dei bisogni, che risulta simile tra i membri di uno stesso gruppo. Pertanto il SdC è tanto più forte quanto più gli individui sentono di poter soddisfare contemporaneamente i propri e gli altrui bisogni; pur non ignorando la differenza tra fra quelli individuali e quelli collettivi. Il motore di tale integrazione risiede nella "condivisione dei valori": quanti più i valori individuali sono condivisi tra i membri della comunità, tanto più essa è capace di organizzare e definire le priorità per la soddisfazione dei suoi bisogni. Shared Emotional Connection: la "connessione emotiva condivisa", la quale sottolinea il legame emotivo che sussiste tra i vari membri.

Tale condivisione si basa propriamente su una storia comune, la “memoria collettiva”, e sulla possibilità di riconoscersi ed identificarsi in essa, ed è rinforzata dal coinvolgimento e dalla condivisione di eventi significativi per la collettività. I fattori che concorrono alla determinazione della connessione emotiva sono sostenuti da diverse ipotesi, quali: ipotesi di contatto: più le persone interagiscono, più è probabile che aumenti la loro vicinanza affettiva; qualità dell’interazione: più sono positive le esperienze e le relazioni vissute insieme, più significativo è il legame. Il successo facilita la coesione; chiusura-ambiguità: se l’interazione tra le persone è ambigua e i compiti della comunità sono lasciati incompiuti, la coesione del gruppo risulta indebolita; condivisione degli eventi: quanto più significativo è l’evento condiviso dalle persone coinvolte, tanto più il legame tra essi si stringe; investimento: il livello d’investimento personale nella comunità, in termini di risorse, tempo, affetti, attività, contribuisce al suo livello di interconnessione; ricompense e sanzioni: i riconoscimenti e le punizioni inflitti ai membri determinano il grado di attrazione o di repulsione di una comunità.

Tali elementi, dunque, sviluppano un maggiore senso di appartenenza e rinforzano, di conseguenza, la comunità stessa. E’ proprio la connessione emotiva condivisa, quindi, a segnare il passaggio di qualità da un “insieme di persone” ad una “vera comunità”.

Tale nozione suggerisce, quindi, che le comunità forti sono quelle che offrono all’individuo modi positivi per interagire, eventi importanti da condividere, modalità per portare a termine i compiti, opportunità di ottenere riconoscimenti, di investire e di sperimentare un legame affettivo con gli altri.

Recentemente, McMillan (1996) ha ridefinito il modello originario, imprimendo alla definizione delle quattro componenti una connotazione più simbolica: Il termine “spirit” sostituisce quello di “membership”. I “confini” continuano a distinguere i “membri” dai “non-membri”, a garantire la sicurezza emotiva e l’appartenenza, ma l’enfasi è posta, piuttosto, su aspetti significativi, quali: l’autenticità delle relazioni di amicizia, l’empatia, l’intimità, l’accettazione, la lealtà ed il sostegno che alimentano lo spirito del SdC.

Trust (fiducia) si configura come la nuova denominazione per la componente dell'influenza. L'aspetto saliente per l'esercizio positivo del potere, infatti, è dato dallo sviluppo di una componente chiave: la "fiducia" negli altri, nelle norme e nell'autorità istituzionale.

Affinché nella comunità vi sia quella fiducia che può evolvere in equità e giustizia, è necessario che siano presenti fattori, quali:

- a) un determinato e preciso ordine, dato dalla presenza di regole, norme, principi;
- b) capacità decisionali;
- c) autorità basata sui principi, piuttosto che sulle persone;
- d) norme di gruppo che consentono ai membri e all'autorità di influenzarsi reciprocamente.

La soddisfazione dei bisogni viene sostituita dal termine "trade", inteso come scambio sociale, i cui principi regolatori sono: reciprocità, equità, solidarietà.

Infine la connessione emotiva condivisa viene modificata con il concetto di Art(arte). Con tale dimensione l'autore sottolinea che l'espressione della memoria, il ricordo e la condivisione degli eventi importanti sono costitutivi dell'identità di un gruppo sociale e di una comunità. Attraverso essi si creano storie e repertori narrativi condivisi che trovano espressione simbolica nell'arte, nelle sue molteplici manifestazioni.

Tuttavia al modello elaborato e definito da McMillan e Chavis (1986) è stato criticato di non essere capace di considerare altresì le interazioni conflittuali che gli individui stabiliscono con la propria comunità (Fisher & Sonn, 2003).

Le varie definizioni di SdC, infatti, tendono a focalizzare l'attenzione prevalentemente su elementi di promozione sociale: similarità, interdipendenza, fiducia, responsabilità. In realtà, anche la non-appartenenza, come la non-partecipazione alla vita della collettività, sono elementi che definiscono l'identità personale e sociale degli individui, e alcune ricerche hanno dimostrato che in talune circostanze un senso di comunità negativo (che si traduce in rifiuto della comunità, scarsa integrazione sociale, sentimenti di distacco/estraneità) può svolgere anche una funzione protettiva (Brodsky, 1996; Brodsky et al., 2002).

Inoltre, forti sentimenti di attaccamento alla comunità possono associarsi a chiusura nei confronti dell'esterno, rifiuto della diversità e intolleranza.

La valenza del SdC, pertanto, non dipende semplicemente dal numero di componenti presenti, ma anche dalla loro qualità, dai valori e dai costi che gli individui associano alla loro specifica comunità. Altri ricercatori hanno offerto prospettive e misure alternative: Buckner (1988) descrive il SdC come "il senso di appartenenza, lo stare insieme, il sentirsi gruppo percepito nel contesto di una collettività"; Glynn (1981) identifica: omogeneità, interdipendenza, responsabilità condivisa, relazioni faccia a faccia e obiettivi comuni, come punti essenziali del SdC; Joranko (1998) enfatizza, piuttosto, l'importanza della relazione, dell'appartenenza, del supporto, della sicurezza, dell'empowerment e della partecipazione. Inoltre, in una serie di ricerche condotte su comunità territoriale e di interessi, gli autori hanno identificato una quinta dimensione: l'identificazione consapevole, l'esistenza di una forte relazione tra l'autopercezione dell'individuo e l'appartenenza alla comunità, che dovrebbe integrare e migliorare il modello di SdC a quattro fattori di McMillan e Chavis.

I principali costrutti con cui il senso di comunità è stato messo in relazione, dunque, sono: il benessere, il senso di in/sicurezza e la partecipazione.

Elevati livelli di SdC sarebbero, infatti, associati ad un diffuso benessere sociale (Prezza & Costantini, 1998; Prezza et al., 2001) e contrasterebbero l'insorgere di forti sentimenti di insicurezza legati al manifestarsi di comportamenti criminali e all'abbandono e al degrado degli spazi urbani.

L'attaccamento e l'investimento nel luogo di residenza sarebbero inoltre elementi che faciliterebbero l'impegno attivo delle persone nella soluzione dei problemi locali (Chavis & Wandersman, 1990; Davidson & Cotter, 1989).

Sia a livello territoriale che relazionale, infatti, un forte SdC appare correlato a numerosi aspetti positivi per gli individui e per la comunità. A livello di quartiere, ad esempio, le persone con un forte SdC mostrano un alto senso di sicurezza, partecipano maggiormente negli affari della comunità e sono maggiormente inclini al voto, al rispetto per l'ambiente e ad aiutare gli altri.

Avere un alto indice di SdC migliora il senso di benessere nella misura in cui accresce la felicità, attenua le preoccupazioni e rafforza la percezione di auto-efficacia. Relativamente agli ambienti, all'interno dei quali gli individui si ritrovano a crescere ed a vivere, è molto importante considerare ed analizzare la relazione psicologica che essi intrattengono sul piano affettivo.

L'immagine del luogo in cui un individuo vive, infatti, è relazionata non solo all'immagine di sé, ma anche al legame, al vincolo emotivo e al senso di appartenenza alla comunità territoriale e relazionale. Ogni soggetto, infatti, tende a stabilire relazioni affettive, positivamente o negativamente connotate, con persone ed oggetti; tra i quali i luoghi. Innumerevoli e svariati risultano essere i costrutti utilizzati per indicare e definire i legami affettivi con i luoghi, quali: Place attachment legame affettivo tra individui e luoghi, caratterizzato dall'investimento e dalla ricerca di prossimità; Place identity insieme di credenze, preferenze, valutazioni, rappresentazioni relative ai luoghi che contribuiscono alla categorizzazione del sé e alla formazione dell'identità sociale degli individui; Place dependance la qualità soggettivamente percepita dell'associazione tra occupanti e luoghi; Rootedness stato di radicamento in un luogo e familiarità che ne deriva caratterizzato dalla mancanza di autocoscienza, di consapevolezza della complessità del rapporto che si instaura tra individui e luoghi; Sense of place il significato che un luogo assume per un individuo o un gruppo sociale che entra in relazione con esso.

Tali costrutti fanno riferimento agli aspetti soggettivi connessi, direttamente o indirettamente, alla residenzialità e all'investimento nei luoghi in cui si vive: i legami affettivi con gli spazi di vita abituali; il sentimento di appartenenza ad un'entità socio-spaziale comune, la percezione di influenza e di controllo sugli eventi del contesto. Essi sono, infatti, variabili che contribuiscono a definire i modi con cui i soggetti si relazionano alla propria comunità, anche in termini di impegno e di contribuzione allo sviluppo della stessa. In modo specifico, i luoghi di lunga residenza o connessi a specifiche e determinate fasi della vita, rivestono una particolare rilevanza soggettiva, al punto che le persone intrattengono con essi un rapporto definibile come "attaccamento".

Il “place attachment” può essere definito, propriamente, come un “legame affettivo positivo tra un individuo e un luogo specifico”, la cui caratteristica dominante è la tendenza della persona a conservare la vicinanza ad esso.

A partire dagli studi di Bowlby (1969), il concetto di attaccamento si configura come “un processo di investimento affettivo verso una persona, un ambiente, un modo di vita che presenta tratti di dipendenza leggibili a partire dal modello originario dell’attaccamento infantile alla figura materna.

L’aspetto che contraddistingue tale relazione, e la differenzia dalle altre, è il “senso di benessere” e di “sicurezza” determinato dalla vicinanza fisica dell’oggetto di attaccamento. Il place attachment designa una forte e particolare connessione affettiva con un determinato luogo. Tuttavia l’attaccamento alle persone e ai luoghi condividono soltanto alcune caratteristiche: la persistenza del legame nel tempo; il desiderio di prossimità fisica, di contatto, con l’oggetto di attaccamento; l’unicità della figura/oggetto; la ricerca di sicurezza.

La permanenza per lunghi periodi nello stesso luogo costituisce un fattore chiave per lo stabilirsi di una relazione di attaccamento, al punto essa viene correlata all’intensità di tale legame. A tal proposito pionieristico risulta essere lo studio di Fried (1963), il quale ha evidenziato che gli individui si rendono più facilmente conto di essere legati ad un luogo quando devono abbandonarlo, soprattutto in seguito ad una scelta forzata. Nel nuovo luogo sconosciuto, di conseguenza, le persone vivono per un certo periodo di tempo in uno “spazio transazionale”, prima di riuscire ad identificare nuovi punti di riferimento e di sicurezza. Come tutti i legami di attaccamento, anche il “place attachment” contribuisce a determinare il grado di soddisfazione esistenziale degli individui: le persone con legami plurimi appaiono più soddisfatte della loro vita di coloro che, invece, sono attaccati solo al luogo attuale o solo ad uno del passato. Il concetto di attaccamento comprende al suo interno diversi tipi di legame e diverse forme di investimento affettivo:

attaccamento funzionale: aspetto che riguarda la valutazione del luogo in funzione dei bisogni dell’individuo. Esso deriva da un giudizio sulla qualità dell’ambiente in cui si vive e sulla sua capacità di soddisfare i bisogni personali; attaccamento simbolico: nasce dall’importanza che il luogo, anche se

vissuto per un breve periodo della vita, riveste per l'individuo in termini simbolici e rispetto alla propria identità; attaccamento affettivo: fondato sulle emozioni. Tale forma di attaccamento si realizza quando l'ambiente oltre a soddisfare bisogni fisico-materiali, soddisfa anche i bisogni psicologici legati al sentimento di sicurezza e di benessere; attaccamento estetico. L'attaccamento, in ogni caso, oltre ad essere un costrutto multidimensionale, è soggetto a variazioni nel tempo: non è uno stato, bensì un processo. All'origine dell'attaccamento ai luoghi vi è una forma di dipendenza, massima nell'età infantile. Essa diminuisce man mano che il raggio d'azione del soggetto si fa più ampio e la sua competenza ambientale, cioè la capacità di usare, manipolare e trasformare l'ambiente, aumenta tipicamente, nell'età adulta.

Gli spazi fisici rappresentano una fonte di sicurezza per i soggetti. Pertanto, tre risultano essere le componenti essenziali del place attachment: dimensione identitaria; dimensione fisica; dimensione sociale. Per alcuni studiosi l'attaccamento primario al luogo, quello sviluppato nell'infanzia, diventa parte di sé: Korpela (1989) considera l'attaccamento il "nucleo centrale dell'identità", la sua base imprescindibile; Per Lalli (1992) esso costituisce una delle "componenti dell'identità"; Pretty (2003), invece, lo ritiene, propriamente, un suo "predittore". L'attaccamento ai luoghi, quindi, può implicare un coinvolgimento estremo, radicale, importante, nella difesa e nell'affermazione della cultura locale, inducendo anche comportamenti di controllo e di egemonia. Al contempo esso è un fattore di motivazione degli individui ad intraprendere azioni, individuali e collettive, a tutela della propria identità, definita anche sulla base dell'appartenenza al luogo. L'identità di luogo, o "place identity", si configura come una sub struttura dell'identità del sé, costituita da un insieme di cognizioni (ricordi, credenze, attitudini, valori, emozioni, preferenze) riguardanti i setting fisici, passati, presenti e futuri, in cui l'individuo transita. La place identity è una struttura cognitiva che contribuisce alla categorizzazione globale di sé e alla formazione dell'identità sociale. Essa postula la possibilità, da parte dei soggetti, di percepire una specifica componente di sé che si ancora al rapporto con l'ambiente fisico.

L'identità di luogo, pertanto, può essere vista come un aspetto dell'identità sociale, derivante da processi d'identificazione, coesione e soddisfazione (Valera & Pol, 1994). Alla base della struttura dell'identità di luogo, le immagini dei cittadini e del territorio sono relazionate all'immagine di sé dei residenti: l'identità di luogo si sviluppa da azioni di localizzazione di sé all'interno dei contesti ambientali della routine quotidiana, così come nelle circostanze eccezionali. La comunità residenziale del singolo può avere significati personali che sono costruiti tale che le esperienze e le immagini del luogo costituiscono un'estensione simbolica del sé" (Pretty & al., 2003, pp. 274-275). Varie sono le funzioni da essa assolte, quali: riconoscimento: in quanto sistema cognitivo, l'identità di luogo è chiamata a svolgere la funzione di sfondo cognitivo, che consente alle persone di riconoscere ciò che vedono, discriminare il noto dall'ignoto, comparare il vecchio e il nuovo.

L'identità di luogo, dunque, funziona come guida alla collocazione dei vari luoghi, facilitando le persone nell'orientarsi, riconoscere e preservare il senso del sé dinanzi ai cambiamenti ambientali; significato: il significato di un luogo è dato dalla possibilità per gli individui di cogliere e comprenderne le funzioni, gli scopi e le attività che avvengono al suo interno; espressione-funzionalità: concerne le proprietà e le qualità dei luoghi che soddisfano le esigenze espressive degli individui, i quali su di essi proiettano emozioni e stati d'animo, personalizzandoli in modo da creare o ripristinare una congruenza tra gli ambienti fisici e l'immagine di sé; mediazione del cambiamento: è quella funzione per la quale l'individuo può modificare alcuni aspetti dei luoghi perché siano sintonici con la rappresentazione di sé; difesa: riguarda l'utilizzo difensivo dell'identità di luogo, funzionale a proteggere l'identità personale in caso di minacce o pericoli presenti nell'ambiente fisico. Il luogo è stato messo in relazione all'identità in due diversi modi:

- 1) Il primo è quello dell' "identificazione con i luoghi": in tale ottica il luogo può essere considerato al pari di una qualunque altra categoria sociale e sottostare alle stesse regole e meccanismi teorizzati dalla Social Identity Theory (SIT). L'identità di luogo esprimerebbe

l'appartenenza definita dalla località, dal condividere con un gruppo sociale un medesimo spazio;

- 2) Un altro modo per mettere in relazione i due elementi è proposto dalla Place Identity Theory (PIT), elaborata ed introdotta da Proshansky e al. (1983), il quale considera l'identità di luogo un prodotto della socializzazione dell'individuo con il mondo fisico.

La Teoria dell'Identità Sociale è stata elaborata e definita da Tajfel e Turner nel 1986, la quale si basa sull'assunto che una parte del senso del sé deriva dall' "essere membri" di un gruppo o di una categoria sociale. L'identità sociale, dunque, è intesa come quella parte dell'identità di un soggetto che scaturisce dalla percezione di appartenere ad un gruppo: "social identity is definable as one's knowledge to belong to certain group together with some emotional and value significant of the group membership" (Tajfel, 1982, p.53). Tale appartenenza conferisce agli individui un certo livello di autostima, un'immagine positiva di sé che essi tendono a mantenere costante.

La parte del sé connessa alle appartenenze costituisce l'identità sociale dei soggetti, che è posta idealmente lungo un continuum alla cui estremità opposta si trova l'identità personale, ovvero quell'insieme di caratteristiche idiosincratiche uniche e distintive della persona.

L'identità sociale, quindi, è:

- appartenenza;
- confronto sociale, che dà autoconoscenza ed autostima;
- memoria condivisa.

L'identità risulta anch'essa costituita da due differenti componenti:

- una relativa al contenuto, costitutiva delle caratteristiche personali e sociali dell'identità;
- l'altra relativa al valore attribuito agli elementi del contenuto e costantemente soggetta a revisione.

· Il principio fondamentale dell'identità è il "desiderio di unicità e distintività": gli individui utilizzano l'identificazione con i luoghi per distinguersi dagli altri.

1.3 Mirurare il senso di comunità

Il secondo principio è quello di “preservare la continuità del concetto di sé”: i luoghi assicurano il senso di continuità del sé, forniscono l’ancoraggio e il referente per il passato personale, per le esperienze vissute e per le azioni compiute.

L’ “autostima” concerne la valutazione positiva di sé e del gruppo sociale con il quale ci si identifica, come postulato dalla SIT.

Le persone sono orgogliose del luogo in cui vivono nella misura in cui esso contribuisce a rafforzare l’immagine positiva di sé.

· Infine importante è il “senso di autoefficacia personale”, ovvero la capacità di mettere in atto comportamenti funzionali al raggiungimento degli scopi prefissati nella vita quotidiana, che è influenzato dalle proprietà dei luoghi, che possono facilitare o ostacolare tale percezione.

Un costrutto analogo alla “place identity”, ma di ambito più ristretto, è dato dall’ “identità urbana”, l’ “urban identity”.

I caratteri simbolici connessi al contesto urbano vengono interiorizzati sin dalle prime fasi di vita, cosicché l’assunzione di un’identità ad esso connessa avviene in forma per lo più inconsapevole.

Ad ogni agglomerato urbano vengono attribuiti tratti ed immagini, caratteristiche antropologiche e psicologiche che vengono estese ai suoi abitanti.

Tali attributi, trasferendosi dall’immagine del contesto a quella dei cittadini, tendono ad entrare a far parte dell’identità sociale di questi ultimi: costituiscono dei sistemi di ancoraggio che gli individui utilizzano per definire se stessi.

L’identità di un luogo, positiva o negativa che sia, incide sia sulla definizione che i residenti danno di sé stessi, sia sulla percezione che gli altri sviluppano nei loro confronti.

L’identità urbana, dunque, contribuisce alla definizione dell’identità sociale nel suo complesso: risiedere in un dato quartiere vuol dire ricevere un elemento di

identificazione, in positivo (zone agiate e benestanti) o in negativo (aree a rischio).

Relativamente alle dimensioni che concorrono, sul piano psicologico, a definire l'identità urbana, Lalli (1992) individua la presenza di cinque componenti cruciali:

- 1) la valutazione: l'insieme di giudizi comparativi che mettono a confronto la propria città con le altre, esso è relativo alla sua distintività;
- 2) la continuità: con il passato, che si riferisce al sentimento soggettivo di continuità temporale;
- 3) l'attaccamento: un generale senso di appartenenza, di radicamento nella città, nella sua storia e nei suoi luoghi simbolici;
- 4) la familiarità: riguarda il sentimento di agio che la persona prova nel trovarsi in un ambiente conosciuto, noto e percepito come affidabile;
- 5) l'impegno, ovvero l'investimento nell'ambiente urbano.

L'identità urbana si basa sul carattere di unicità e di distintività che deriva ai residenti dal condividere la medesima comunità locale: essa definisce un'appartenenza specifica.

Tuttavia, diversamente dall'identità relazionale, essa non è fondata sui rapporti interpersonali, ma piuttosto sull'appartenenza ad una categoria/gruppo sociale ampio, in cui non tutti i membri sono in contatto reciproco, ma in cui tutti condividono un insieme di credenze, valori, comportamenti, che definiscono tratti identitari comuni. Infine un ultimo costrutto è quello di "community identity", il quale, da una parte presenta alcune somiglianze con il SdC, del quale riprende esplicitamente le componenti dell'appartenenza e della connessione emotiva; d'altra parte condivide con la urban identity la dimensione della distintività.

La dimensione territoriale, dunque, può funzionare come fattore attivante per l'emergere dell'identità: la condizione perché ciò avvenga è che essa diventi soggettivamente saliente.

Lo status identitario è strettamente intrecciato alle rappresentazioni sociali dei luoghi, e queste ultime sono ai contempo manipolate e manipolative dell'identità.

I luoghi costituiscono, pertanto, una fonte rilevante dei contenuti dell'identità; essi rappresentano simboli e, poiché collocati nella matrice storico-culturale delle relazioni tra i gruppi, sono investiti di significati sociali.

Tali significati emergono nella misura in cui i luoghi sono depositari di memorie personali e collettive.

Essi, inoltre, non sono dati una volta per tutte, cristallizzati in entità statiche, ma continuamente negoziati, modificati e strutturati.

Nell'ambito della ricerca, da un punto di vista territoriale, la città riveste una posizione peculiare.

Il pionieristico studio di Lynch (1960) sull'“immagine degli spazi urbani”, ha mostrato come le immagini delle città costituiscono il prodotto socio-cognitivo di gruppi individuali e sociali: esse sono intersoggettive e racchiudono aspetti emozionali, valutazionali ed espressivi - relazionali.

Lynch ha evidenziato il concetto di “immagine della città” come costituito da tre differenti componenti:

- 1) IDENTITA' → la “distinctiveness”, ovvero il carattere distintivo del luogo, le qualità che lo differenziano da qualsiasi altro luogo;
- 2) STRUTTURA → la rappresentazione mentale, spazialmente definita;
- 3) SIGNIFICATI → i sentimenti soggettivi connessi alle caratteristiche fisiche dei luoghi.

A tal proposito, un'interessante ricerca è stata realizzata da Mannarini, Tartaglia, Fedi & Greganti (2006).

La ricerca era basata su un campione composto da 1031 residenti in tre diverse città italiane (Torino, Lecce e Palermo), differenti per dimensioni, caratteristiche e localizzazione geografica.

Dei partecipanti:

- il 47.7% erano maschi;
- il 52.3% femmine;
- l'età media di 40.28 anni.

La maggior parte di essi erano lavoratori (74.7%), ma vi erano anche studenti (11.8%), pensionati (8.5%) e disoccupati (5%).

Tale ricerca ha perseguito due scopi principali:

- esplorare la relazione tra l'immagine della comunità di residenza ed il senso di comunità;

- investigare la relazione tra l'immagine di sé e l'immagine del vicinato.

Sono stati, dunque, definiti i legami tra l'immagine soggettiva del vicinato, il significato associato al concetto di sé da un lato e al senso di appartenenza al vicinato dall'altro lato.

Di conseguenza gli autori si sono focalizzati su due sfere chiave:

- la salienza del luogo per il concetto di sé;

- la salienza del luogo per il senso di comunità.

Tra i vari possibili tipi di comunità territoriali, i dati sono stati raccolti con riferimento al "vicinato", inteso come: "comunità psicologicamente rilevante all'interno di grandi città".

Esso, infatti, identifica un'area urbana significativa, con un'identità stabilita, riconosciuta dai residenti.

Tale area, tuttavia, non corrisponde necessariamente ad un quartiere, che ha confini ufficiali, delineati a livello spaziale.

Pertanto, riconosciuta la peculiare tradizione storica ed urbanistica delle città italiane, il vicinato è risultato essere la più appropriata unità sottourbana di analisi, al fine di esplorare il senso di comunità dei residenti.

I risultati dello studio confermano l'esistenza di una relazione tra: l'immagine del vicinato e – il senso di comunità, la quale appare essere più forte dove le immagini del vicinato sono positive e più debole laddove risultano negative.

I residenti che fornivano descrizioni positive del luogo, infatti, mostravano avere un più marcato senso di appartenenza alla comunità umana e fisica in cui vivevano.

Al contrario, quelli che associavano al luogo tratti negativi erano caratterizzati da un più debole legame emozionale con il loro vicinato.

Questi risultati avallano ciò che era già emerso nel lavoro di Brodsky (1996), in cui era stato dimostrato che i residenti che percepiscono negativamente il loro ambiente residenziale tendono a distanziarsi da esso, manifestando, di conseguenza, uno scarso senso di comunità.

Non è possibile, però, specificare l'esatta natura della relazione tra l'immagine del vicinato e il senso di comunità, ma solo affermare che un'associazione, un effetto reciproco esiste.

Da un punto di vista psicologico, infatti, non vi è una chiara separazione tra: conoscenza e valutazione dell'ambiente fisico (immagine soggettiva del vicinato);

conoscenza e valutazione dell'ambiente relazionale (senso di comunità).

Al contrario, entrambe le dimensioni risultano essere strettamente interrelate.

I risultati mostrano, altresì, la connessione tra dimensioni rappresentative ed effettive dei luoghi in cui ognuno vive: le immagini del vicinato, liberamente fornite dai partecipanti, corrispondono alla qualità effettiva dei luoghi.

E' emersa, inoltre, l'importanza di molte dimensioni bipolari che i partecipanti considerano fondamentali quando esprimono a parole la loro esperienza emozionale suscitata dai luoghi, quali: "rilassante/stressante"; "piacevole/spiacevole"; "tranquillo/caotico".

In relazione a ciò, un risultato interessante è risultato essere connesso alla posizione geografica della città di residenza:

i residenti delle città del sud d'Italia (Palermo e Lecce), irrispettosi ed indifferenti del tipo di vicinato in cui essi vivono, tendono a fornire descrizioni di esso principalmente incentrate sulla dimensione "rilassante/stressante"; le descrizioni dei residenti della città del nord (Torino) tendono ad essere incentrate, invece, sulla dimensione "piacevole/spiacevole".

In termini generali, è emerso che la valutazione effettiva dei residenti è particolarmente basata sull'esperienza soggettiva, piuttosto che sulle caratteristiche dell'ambiente fisico, come suggerito da Purcell (1986).

In accordo al modello elaborato da quest'ultimo (The Schema Discrepancy Model), la valutazione effettiva dell'ambiente dipende dal "grado di deviazione" rispetto al prototipo che i partecipanti hanno in mente.

I differenti contesti territoriali e culturali, dunque, inevitabilmente generano differenti rappresentazioni dei luoghi di residenza, le quali emergono non solo dalle peculiari caratteristiche di ciascun luogo, ma anche da svariati aspetti culturali generali.

Nella cultura italiana, la dimensione nord/sud riveste una grande importanza e non si configura semplicemente come un'indicazione geografica: corrisponde, infatti, all'identificazione di uno stereotipo applicato alla popolazione, il quale implica · il possesso di determinate caratteristiche individuali, · l'adozione di un certo stile di vita, · il possesso di specifici valori.

In relazione al secondo obiettivo della ricerca condotta dagli autori, è emersa l'esistenza di una relazione tra il Sé e l'immagine del vicinato, benché il tipo di relazione rintracciato è risultato differente dalle aspettative.

I partecipanti, infatti, non descrivono sé stessi in termini di insieme di attributi comuni o uniformi.

Quando le descrizioni del sé fornite, invece, sono state esaminate a prescindere dalle immagini del vicinato, sono emerse due dimensioni quali ancoraggi per il concetto di sé:

- reale vs. continuum desiderato;
- situazionale vs. continuum disposizionale.

Entrambe queste dimensioni si riferiscono ad un concetto di sé multifaccettato, ma nessuna di esse ha mostrato un chiaro legame al contesto ambientale del vicinato.

In tale studio, però, le caratteristiche concrete del territorio, le quali rivestono un'importanza cruciale e possono essere viste come “fattori intervenienti” (qualità edilizia, livello socioeconomico dei residenti, composizione demografica, etc.) non sono state prese in considerazione.

L'influenza di queste variabili sulla relazione tra · immagine di sé, · immagine del vicinato e · senso di comunità, invece, andrebbe esplorata ed analizzata in maniera approfondita, al fine di acquisire conoscenze importanti sul rapporto tra i residenti di un determinato luogo e il territorio in cui si ritrovano a vivere.

Dallo studio di Coffman e BeLue (2009) con l'obiettivo di esaminare le proprietà del SCI in gruppi razziali, non emergono differenze significative nel funzionamento degli Items tra Bianchi e Neri. Inoltre, la soluzione proposta dall'analisi fattoriale di questo studio, è quella del senso di comunità come costruito ad un fattore.

In contrasto gli studi che hanno esplorato la percezione individuale di legame con la comunità, lo studio di Puddifoot (2003), vuole esplorare sia gli aspetti individuali sia condivisi gli aspetti del “senso di identità comunitaria”. Secondo l’autore infatti, parlare di “Senso di identità comunitaria” implica che l’orientamento psicologico verso la propria comunità è più di un semplice fenomeno individuale, e prende invece in considerazione il contesto costituito dalle opinioni degli altri. Nel suo lavoro l’autore ha sviluppato una scala relativa al SOCI che comprende due sottoscale: la prima riguarda gli aspetti individuali o personali, ed è composta da tre dimensioni: “Senso di supporto personale”, “senso di soddisfazione personale”, “senso di coinvolgimento personale”. La sottoscala relativa agli “aspetti condivisi” comprende invece 3 dimensioni: l’”impegno percepito della comunità”, la “percezione di buon vicinato” e In quest’ottica, il senso di identità comunitaria non si riferisce né a percezioni puramente individuali, né a dimensioni solamente sociali, radicate a condizioni locali. Anche lo studio di Dawson (2006), si concentra sulla comunità scolastica, intesa come comunità relazionale, dimostrando l’esistenza di una relazione significativa tra il Senso di Comunità e la comunicazione tra pari. Tartaglia (2006) ha condotto uno studio per testare la struttura multifattoriale della scala di misura esistente per il SOC, sostenendo che un approccio utile all’avanzamento della ricerca sul SoC sia esaminare la struttura multidimensionale delle scale che hanno già mostrato la loro utilità come misure unidimensionali del costrutto. Applicando sia un’analisi fattoriale esplorativa che una confermativa, l’autore esamina la struttura della Scala Italiana del SdC, composta da 18 Item, e supportata da 3 fattori, che include un primo fattore risultato dalla combinazione dei due fattori presenti nel modello classico di McMillan e Chavis (1986), soddisfazione dei bisogni e influenza, un secondo fattore che rimanda la concetto di attaccamento al luogo e un terzo fattore che è stato denominato “legami sociali”.

Secondo Peterson, Speer e McMillan (2007), una direzione importante per la ricerca futura, potrebbe essere quello di sviluppare e testare gli items originali per costruire una nuova scala breve di misurazione del SOC in base al modello di McMillan e Chavis. Questo approccio potrebbe comportare elementi che

meglio rappresentano il significato delle dimensioni proposte da McMillan e Chavis nonché dimostrare relazioni empiriche. Secondo gli autori, le criticità legate alle modalità applicative del costrutto di Senso di Comunità, derivano dalla qualità della misurazione piuttosto che da problemi teorici. L'uso di una misurazione che meglio si adatti al costrutto, come nel loro caso, un'analisi di primo e secondo ordine, può aiutare a determinare se la teoria è valida o ha bisogno di una misurazione. Lo studio longitudinale proposto da Francis, Giles-Corti, Wood, Knuiiman (2012) si concentra invece sulla rivelazione dell'associazione tra il Senso di Comunità e la qualità percepita di spazi pubblici, che siano essi chiusi come negozi o centri commerciali, o aperti, come piazze o parchi. Da questo studio emerge una forte correlazione tra la qualità percepita delle attività commerciali e il Senso di Comunità, e una modesta correlazione tra la qualità percepita degli spazi aperti e il Senso di Comunità. Quando si indaga il costrutto di Senso di Comunità facendo riferimento ad una concezione territoriale di comunità, come zone geografiche residenziali (ad esempio, i quartieri, le città), le caratteristiche fisiche dei luoghi e il rapporto psicologico degli individui con loro possono diventare una componente centrale del costrutto (Chiessi, Cicognani e Sonn, 2010). Questo può portare ad una sovrapposizione parziale del Senso di Comunità con altri costrutti relativi al legame con il territorio e presenti in letteratura, come l'attaccamento al luogo. Quando gli studi su questo costrutto vengono effettuati in contesti socio-culturali come l'Italia, in cui il concetto di comunità geografica acquisisce significato in riferimento alla comunità locale, diventa più difficile distinguere le percezioni degli individui in riferimento alle caratteristiche fisiche, da quelle ambientali dei luoghi sociali. Diversi sono gli approcci metodologici adottati per comprendere la natura e il significato del costrutto di Senso di Comunità. Gran parte della ricerca si è concentrata attorno al Sense of Community Index (SCI), che deriva dalla teorizzazione di McMillan e Chavis e che esplora antecedenti, correlati e conseguenze del Senso di Comunità.

In considerazione di ciò, i ricercatori continuano a sviluppare misure più precise, per esplorare comprendere il Senso di Comunità in contesti diversi e

con diversi gruppi. Secondo Chiessi, Cicognani e Sonn (2010) vi è la necessità di prendere in considerazione il ruolo della cultura (tra cui le rappresentazioni della comunità e del genere) per meglio comprendere i gruppi di appartenenza delle persone, e le relative opportunità di partecipazione e influenza. Mannarini e Fedi (2009) sostengono che le percezioni e le rappresentazioni della comunità influenzano la partecipazione in contesti diversi. Nel 2012 Chiessi, Cicognani e Sonn validano una scala di misurazione breve del senso di comunità in adolescenza, basata sulla precedente scala.... coerentemente con il primo studio, vengono presi in considerazione cinque fattori del senso di comunità in adolescenza. Da questo studio la dimensione "influenza" emerge come la più forte. Emerge inoltre che il senso di comunità, più alto nei ragazzi che nelle ragazze, è associato positivamente con il benessere psicologico, sociale ed emotivo. Non emergono differenze significative in base alla variazione delle classi scolastiche, ma questo potrebbe dipendere secondo gli autori dal fatto che le prime e le ultime classi, non sono state prese in considerazione per lo studio. Anche se nella ricerca sullo sviluppo degli adolescenti viene chiaramente suggerito che i ragazzi possono trarre giovamento dall'opportunità di essere coinvolti in una comunità, non molte ricerche si sono concentrate sull'adolescenza (Evans, 2007). Nonostante sia ritenuto importante approfondire e comprendere il concetto di Senso di Comunità in adolescenza, la misurazione del costrutto non può avvenire allo stesso modo che per gli adulti. Ma è importante considerare che gli adolescenti percepiscono ed esperiscono la comunità in maniera differente dagli adulti, ed è proprio durante l'adolescenza che si comincia a riflettere sul proprio posto all'interno di un contesto più ampio. Adelson and O'Neil (1966) sono stati i primi ricercatori a parlare di Senso di Comunità per gli adolescenti, prima ancora che Sarason sviluppasse il suo modello di Senso psicologico di comunità. Studi successivi hanno supportato la rilevanza del Senso di Comunità in adolescenza (Pretty, 2002), descrivendo tale costrutto come catalizzatore della partecipazione civica (Chavis & Wandersman, 1990), importante per uno sviluppo sociale positivo (Connell, Halpern-Felsher, Clifford, & Crichlow, 1995) e per il benessere.

Ricerche future sul senso di comunità in adolescenza secondo Evans (2007) dovrebbero concentrarsi in particolar modo sulla dimensione di influenza reciproca, in modo tale da creare collegamenti tra il bisogno degli adolescenti di impegnarsi ed essere coinvolti nelle comunità di appartenenza, e le opportunità e i supporti alla realizzazione di tale bisogno. Evans (2007) ha esplorato il modo in cui le opportunità offerte agli adolescenti dalla comunità aumentino il Senso di Comunità in setting differenti, e quali elementi di queste opportunità avvicinano i giovani alla comunità da questo studio emerge che i giovani percepiscono un maggiore senso di comunità in quei contesti che li fanno sentire responsabili, che danno loro la possibilità di intervenire e contribuire attivamente alla vita di comunità. Mettere in campo le proprie idee e la propria voce fa infatti sentire questi ragazzi empowered. È per questo che gli adulti hanno bisogno di trovare un modo per aiutare gli adolescenti a tirar fuori la propria voce e ad influenzare la comunità. Sempre in ambito scolastico, lo studio di Ferrari *et al.* (2009) esplora percezione reciproca di docenti e staff amministrativo del proprio ruolo all'interno del contesto universitario. Da questo studio emerge che il senso di comunità tra i dipendenti dell'università è significativamente correlato alla percezioni che gli stessi hanno della mission propria dell'università e le attività che ne conseguono, ispirate alla mission stessa. Nonostante problemi di definizione, il Senso di Comunità è diventato un costrutto influente, studiato in diversi ambienti e in riferimento a diverse popolazioni (luoghi di lavoro, gruppi virtuali, programmi per abuso di sostanze, comunità religiose o residenziali). La definizione del concetto di comunità nelle scienze sociali si è rivelata complessa. Si tratta di un concetto ambiguo, difficile da operationalizzare, ma nonostante ciò viene utilizzato in molti ambiti, dalla sociologia alla psicologia, alle scienze sociali, fino a diventare protagonista di un vero e proprio dibattito tra sostenitori e oppositori (Mannarini e Fedi, 2009). Per gli oppositori sarebbe il caso di liberarsi di questo costrutto a causa della sua ambiguità e inadeguatezza rispetto alla società contemporanea. Secondo questa prospettiva la modernità avrebbe cancellato i presupposti alla formazione e persistenza di una comunità,

sostituendo i legami primari informale e la coesione sociale con legami formali secondari e frammentazione sociale.

1.5 Gli antecedenti del senso di comunità

I sostenitori pretendono invece per riabilitare questo concetto, che nonostante la sua ambiguità esprime il lato emotivo dello stare insieme. Soprattutto in riferimento alle piccole comunità è facile mantenere intatta questa accezione: le persone vi trovano ancora alti livelli di interazione, interessi comuni, identità e valori condivisi. Una delle riabilitazioni di maggior successo del termine è forse stato fornito da Zigmunt Bauman (2000). Secondo Mannarini e Fedi (2009) gli psicologi di comunità hanno in gran parte assunto tale concetto senza mettere in discussione la sua ambiguità implicita. A livello teorico, la critica principale presentata al concetto di comunità consiste nel fatto che la “comunità” implica l'assunzione di un'identità indifferenziata e dando enfasi all'unità invece che alla diversità, alla spontaneità invece che alla mediazione, alle emozioni invece che al ragionamento, alla coesione invece che al conflitto, e alla stabilità piuttosto che al cambiare. Dare una definizione univoca di comunità sembra essere al momento impossibile (Mannarini e Fedi, 2009), ma c'è accordo tra gli scienziati sociali sulla natura sociale della comunità, che si fonda su interazione sociale e negoziazione (Berger & Luckmann, 1966; Cohen, 1985; Gusfield, 1975). Ciò può spiegare il fenomeno delle appartenenza multiple, ovvero la possibilità per gli individui di identificare se stessi come membri di comunità diverse tra loro, ciascuna delle quali può soddisfare altrettante diverse esigenze, seppur in contraddizione tra loro.

Le immagini della comunità, articolata come il luogo in cui le persone trascorrono loro vita quotidiana, variano a seconda del tipo di partecipazione in cui i protagonisti sono coinvolti. Non è necessariamente vero che un debole senso di appartenenza alla comunità sia indice di apatia e indifferenza, o di una

modalità delegante nei confronti degli altri della responsabilità di risolvere i problemi sociali. Al contrario, un livello basso di SOC può essere indicatore di una visione molto critica del contesto da parte degli individui che ne fanno parte. Una delle principali implicazioni dello studio di Mannarini e Fedi (2009), è l'esistenza di un complesso pattern di relazioni che lega la partecipazione, il senso di comunità, e la percezione della comunità. Le persone coinvolte in diversi tipi di gruppi mostrano diversi livelli di SOC, e le variazioni di SOC sono associate a diverse rappresentazioni della comunità. Sembra che il modo in cui gli individui percepiscono la comunità influenzi sia il senso di comunità sia la partecipazione. Quanto emerso rafforza la necessità di esplorare il territorio personale cui le persone fanno riferimento quando sono chiamate a raccontare verbalmente i loro sentimenti verso la comunità.

Come è noto, secondo la SIT, l'identificazione con un gruppo contribuisce a plasmare la parte sociale dell'identità personale ed ha la funzione principale di promozione di autostima e di supporto ad un'immagine positiva di sé. Allo stesso tempo, come spiegato da SCT, l'appartenenza implica un processo cognitivo secondo cui gli individui tendono a categorizzare se stessi e gli altri come membri del proprio gruppo (ingroup) o appartenenti a gruppi differenti (outgroup). Il semplice atto di categorizzazione influisce sul modo in cui gli individui percepiscono sia l'ingroup e outgroup. Come effetto generale, SIT e SCT postulano che i processi di categorizzazione sociale conducono a minimizzare le differenze all'interno dei gruppi e massimizzare le differenze tra i gruppi. Di conseguenza gli individui percepiscono il loro ingroup come caratterizzato da un alto livello di coesione. Da un punto di vista diverso, anche PSOC è un fattore che potrebbe aumentare la coesione della comunità (Mannarini, Rochira, e Talo, 2012). Questo studio riconosce il contributo delle relazioni ingroup-outgroup nella formazione PSOC e suggerisce che, tra le determinanti del PSOC, dovremmo includere non solo i processi di identificazione interni, ma anche le loro "controparti esterne", cioè, i processi sottostanti i comportamenti rispetto alle altre comunità.

Spesso la parola comunità evoca sensazioni positive, collocandosi nell'immaginario come un ambiente caloroso ed accogliente (Reich, 2010).

Questo termine è stato usato per descrivere qualcosa dalle dimensioni ridotte come un gruppo di studio, o addirittura così grande come la comunità globale. Anche se il termine comunità risulta così familiare, esistono poche definizioni formali e ancora non vi è un parere univoco sulla sua struttura. Decenni di ricerca e teorie si sono concentrate su come il concetto comunità possa essere definito, quando l'utilizzo di tale termine implica il riferimento ad un luogo, ma anche ad un interesse comune, e / o ad un consistente impegno emotivo. Recentemente il focus degli studi si è ampliato includendo i gruppi online, in cui i partecipanti non si sono mai incontrati faccia a faccia. Esplorando i diversi tipi di gruppi umani, i ricercatori hanno trovato che alcuni gruppi nella stessa posizione geografica non si percepiscono come una comunità e allo stesso modo, non tutti i gruppi di persone che interagiscono online possono essere considerati una comunità (Reich, 2010). Inizialmente, le comunità erano viste come gruppi collocati all'interno di una determinata posizione geografica, come una città o comune. Veniva quindi sottolineata l'importanza di uno spazio fisico entro il quale interagire. Successivamente l'interesse si è spostato verso le comunità relazionali, riconosciute attraverso l'importanza del legame, senza che esso sia riferito ad una specifica località, ma sulla base di un interesse o scopo comune (Heller, 1989). Le prime comunità relazionali prese in considerazione implicavano l'interazione fisica tra i membri, come nei gruppi sportivi o nei gruppi di lavoro. Con la diffusione di internet cambia il costrutto di comunità, che si estende fino a non aver più bisogno di interazioni faccia a faccia. Da uno studio di Reich (2010), con l'obiettivo di indagare l'uso di Facebook o MySpace in adolescenza, per determinare se questo è indice di creazione di processi e modalità di comunicazione sempre più individualizzati o della creazione di nuove comunità sinergiche, emerge che anche se questi siti sono spesso indicati come comunità online, la modalità di utilizzo sostiene l'individualismo in rete piuttosto che riflettere un senso di comunità. Dallo studio di Obst e White (2004) con l'obiettivo di riesaminare il SCI attraverso un'analisi fattoriale confermativa, emerge che la versione utilizzata del SCI non è un buon modello per i dati utilizzati, che fanno riferimento a 3 tipi di gruppi (gruppo universitario, vicinato e gruppi di svago) in quanto gli indici

sono inadeguati per tutti i gruppi. Gli autori propongono infatti una versione del SCI con revisioni, e i risultati indicano che i quattro fattori di questa versione, anche se strettamente interconnesse, sono costrutti distinti toccando diversi aspetti della PSOC. Il termine comunità può riferirsi a significati diversi, come aree abitate geograficamente delimitate, o gruppi di persone identificate da interessi, valori, cultura comuni ecc, ma non delimitate da un'area fisica (Pretty, Chipuer, e Bramston, 2003). Nello studio di Pretty, Chipuer, e Bramston (2003) il termine comunità viene usato in riferimento ad un'area geografica, con confini municipali chiari e ben identificabili dagli abitanti, e ci si focalizza dunque sulle dimensioni psicologiche della relazione persona – luogo nelle comunità residenziali. Dai risultati di questo studio emerge che il senso di comunità di adolescenti che vivono in due città rurali in Australia costituisce un fattore predittivo della loro volontà di rimanere nelle proprie comunità, dopo aver completato la loro formazione.

Nello studio di Prezza, Amici e Tedeschi (2001), ci si riferisce ad un'accezione territoriale di comunità, con l'obiettivo di esplorare la relazione tra il senso di comunità e il benessere soggettivo nell'area di residenza. Da questo studio emerge che Senso di comunità è legato alla soddisfazione di vita e alla solitudine anche in una grande città.

Dallo studio di Prezza e Pacilli (2007) emerge che una maggiore autonomia e il gioco negli spazi comuni durante l'infanzia influenza rapporti di vicinato più intensi, un più forte senso di comunità, e meno paura della criminalità e, di conseguenza, a loro volta queste ultime variabili, riducono la sensazione di solitudine durante l'adolescenza.

Secondo Tartaglia (2006) il Senso di Comunità (SOC) è uno dei costrutti più investigati nel campo della psicologia di comunità e rappresenta uno dei suoi contributi più originali e significativi alla psicologia scientifica. Il successo di questo costrutto deriva secondo l'autore sicuramente dalle sue implicazioni per la valutazione e la pianificazione degli interventi sociali.

Dopo più di 20 anni, modello di McMillan e Chavis rimane il principale teorico riferimento per la maggior parte degli studi di SOC.

Abbiamo intenzionalmente non considerato le caratteristiche della comunità locale (ad esempio, struttura urbanistica, le risorse, la composizione demografica), nel presente lavoro a causa della nostra attenzione sulla struttura interna della SOC. La loro influenza sul SOC è stato riconosciuto (Brodsky et al., 1999) e le relazioni tra queste variabili e le dimensioni del SOC necessita di ulteriori indagini.

Senso di comunità sembra cambiare attraverso il tempo e le condizioni (Loomis, Docket, e Brodsky, 2004), quindi sarebbe importante individuare quali condizioni contingenti influenzano positivamente o negativamente le dimensioni del modello attuale del senso di comunità.

Inoltre dallo studio di Zeldin (2002) emerge che Molti adulti considerano gli adolescenti come una risorsa per la comunità e il Senso di Comunità negli adulti contribuisce fortemente e costantemente alla variazione tra gli adulti delle convinzioni circa il ruolo degli adolescenti nella comunità e l'importanza delle politiche giovanili, e queste relazioni esistono al di là delle caratteristiche socio-demografiche e del benessere degli adulti. Il senso di comunità può servire dunque a mitigare i prevalenti stereotipi sociali e le credenze sui giovani.

Capitolo 2

Il senso di Comunità applicato allo sport e la partecipazione sportiva in adolescenza

Il senso di comunità applicato allo sport

Creare e promuovere un senso di comunità nello sport rappresenta un obiettivo estremamente importante, in virtù della potenziale influenza del senso di comunità nella percezione di un miglioramento della qualità della vita da parte di tutti i protagonisti delle organizzazioni sportive (Warner & Dixon, 2011).

Uno degli obiettivi dell'organizzazione di programmi sportivi è quello di coinvolgere persone con esperienze diverse in una stessa comunità in cui si può sentire un senso di appartenenza (Wolf-Wendel, Toma, & Morpew, 2001).

Nei contesti universitari statunitensi, per esempio, l'obiettivo esplicito di molti dipartimenti di atletica è quello di promuovere e incrementare il Senso di Comunità, attraverso la creazione di confraternite, o programmi sociali interni al campus che facilitino la partecipazione degli studenti alla vita di comunità.

In questi specifici contesti, i programmi per incrementare il senso di comunità riguardano più livelli interdipendenti, da un lato la grande comunità universitaria nel suo complesso, dall'altro il sottosistema costituito dal dipartimento sportivo. Nonostante l'importanza del senso di comunità, solo pochi studi hanno fornito informazioni significative sui meccanismi che possono portare alla formazione di una comunità sportiva. Un focus di osservazione potrebbe essere non solo a che livello e tra chi il senso di comunità possa essere sviluppato, ma anche la qualità delle caratteristiche ambientali rilevanti che permettono ai membri di una comunità di percepire miglioramenti nella qualità della propria vita (Warner & Dixon, 2011).

L'obiettivo del lavoro di Warner e Dixon (2011) è quello di costruire un modello teorico di comprensione dei meccanismi che intervengono nella formazione di un senso di comunità nei contesti sportivi, al fine di informare i dirigenti sportivi e collaborare per la progettazione di interventi volti a garantire una positiva esperienza ai partecipanti dei programmi sportivi. In questa prospettiva la ricerca dovrebbe prima dimostrare se e quando gli atleti percepiscono un senso di comunità, e quali fattori hanno contribuito a questa

sensazione. Nonostante l'importanza riconosciuta al concetto di senso di comunità, pochi studi hanno cercato di individuare gli elementi distintivi che creano un senso di comunità in un contesto sportivo. Swyers (2005) ha descritto il senso "inspiegabile" di comunità che si instaura tra i tifosi spettatori al Wrigley Field, attribuendolo alla costruzione di spazi sociali e al senso di proprietà. Dai risultati di uno studio su adulti anziani o sportivi partecipanti a gare master, emerge che gli elementi che contribuiscono allo sviluppo di Senso di comunità per i partecipanti in questo contesto sarebbero: un comune interesse per lo sport, il cameratismo, e scopi di vita rilevanti (Lyons & Dionigi, 2007). Warner (2011), in uno studio sui fattori che contribuiscono alla formazione di un senso di comunità tra sportivi universitari statunitensi dai 17 ai 33 anni, ha dimostrato come i fattori più salienti in quel contesto siano il riconoscimento da parte delle amministrazioni, l'opportunità di leadership, l'equità nelle decisioni amministrative, la competizione e gli spazi di condivisione sociale. All'interno di uno specifico contesto come quello universitario americano, ciò che è realmente in risonanza con i partecipanti e che contribuisce alla creazione di un senso di comunità per i partecipanti sembra essere la percezione di cura, preoccupazione, interesse e sostegno da parte dell'amministrazione universitaria. Ricoprire ruoli di leadership, sia formali che informali, sembra contribuire al senso di appartenenza percepito dai partecipanti. In particolare i ruoli di leadership informale creano la sensazione di contribuire a una causa più grande. È inoltre importante per questi atleti percepire che tutta la squadra è valutata e supportata equamente dai membri dell'amministrazione. La possibilità di condividere le sensazioni e i sacrifici legati agli allenamenti in vista delle competizioni sancisce un forte legame fra i membri di una squadra. Infine, la possibilità di avere uno spazio condiviso, un'area comune in cui interagire con gli altri atleti è un elemento fondamentale nella creazione di senso di comunità. Queste dimensioni che emergono dallo studio di Warner e Dixon riprendono alcuni aspetti dei due studi precedenti: ad esempio, l'opportunità di leadership è comparabile con il progetto di vita rilevante che Lyons e Dionigi (2007) hanno individuato come fattore che contribuisce al senso di comunità per adulti anziani o partecipanti a

gare master. La presenza di uno spazio sociale condiviso caratterizza anche i risultati emersi dallo studio di Sywers (2005). Inoltre da questi studi emerge una differenza di genere rispetto alla percezione degli elementi che contribuiscono alla formazione di senso di comunità negli atleti, soprattutto per quanto riguarda le sensazioni associate alla competizione, in particolare la competizione interna, tra membri della stessa squadra. Mentre tale sfumatura della competizione è vissuta in maniera positiva dai partecipanti di sesso maschile, per le donne è vissuta come un fattore che influisce negativamente sul senso di comunità. Tali differenze di genere dovrebbero essere approfondite in successivi studi, in funzione della programmazione di interventi mirati. Per esempio, i risultati di questo studio suggeriscono che un diverso stile dell'allenatore rispetto al genere degli atleti potrebbe favorire il senso di comunità: per esempio gli allenatori di atleti di sesso maschile dovrebbero stimolare la competizione tra compagni di squadra, mentre gli allenatori di squadre femminili dovrebbero piuttosto incoraggiare un percorso volto al miglioramento personale.

È importante capire come i membri di una comunità (ad esempio, gli atleti) percepiscono la loro comunità e le caratteristiche della comunità che contribuiscono a creare e a sviluppare un senso di comunità.

L'ambiente sportivo è spesso considerato un contesto che attira le persone e contribuisce alla creazione di comunità, il comune interesse a competere in uno sport è spesso citato come un catalizzatore per la costruzione di una forte comunità tra i partecipanti (Schimmel, 2003). Tuttavia, i critici hanno inoltre evocato lo sport come un'arena che promuove isolamento e comportamenti devianti (Carter & Carter, 2007; Chalip, 2006). I risultati di un'esperienza sportiva dipendono inevitabilmente da come lo sport è strutturato e gestito: è necessario considerare l'impatto delle caratteristiche dei contesti strutturali e ambientali in cui si pratica lo sport sulle esperienze degli atleti protagonisti (Warner, Dixon & Chalip, 2012). Proprio per questo Warner, Dixon e Chalip (2012) hanno esaminato il senso di comunità che caratterizza l'esperienza sportiva di atleti di due diversi impianti sportivi. Tali strutture fanno parte di campus universitari, contesti significativi negli Stati Uniti, caratterizzati da un

alto grado di isolamento, nonostante la quantità di studenti che vivono insieme. Comprendere i meccanismi che formano una comunità all'interno di questo contesto, è utile per l'influenza potenziale sulla permanenza degli studenti, sul rendimento scolastico, e in generale sul benessere percepito (McDonald, 2002). Inoltre comprendere meccanismi in questo contesto può anche portare ad intuizioni che possono influenzare gli studi su altre comunità. I due contesti diversi che caratterizzano lo sport universitario statunitense sono i club e i varsity athletics ovvero i componenti delle squadre del college. Nonostante i due sistemi accomunino appassionati di sport, dal punto di vista strutturale sono totalmente differenti: i Varsity sono altamente strutturati, regolamentati, professionalizzanti e allenatore-diretti, mentre i club sportivi tendono ad essere più flessibili, aperti, a partecipazione volontaria e atleta-diretti. Gli Stati Uniti si caratterizzano per l'enfasi posta sulla carriera sportiva universitaria e sulla formazione di atleti d'élite (Green & Houlihan, 2008). Le differenze che caratterizzano queste strutture vanno inevitabilmente ad influenzare la percezione da parte dei partecipanti di cosa possa essere una comunità. Da questi studi emerge che la salienza e il processo mediante il quale i fattori promuovono un senso di comunità varia ed è dipendente dal contesto sportivo di riferimento. Da questo studio emerge come la competizione costituisca un fattore primario che influenza la formazione di un senso di comunità in entrambi i contesti, i club e i varsity, con una maggiore evidenza nei varsity, a causa probabilmente della differenza di aspettative riguardo ai risultati sportivi che caratterizzano i varsity. Le differenze invece tra i contesti riguardano le alte dimensioni del senso di comunità, ovvero riconoscimento da parte delle amministrazioni, l'opportunità di leadership, l'equità nelle decisioni amministrative, e gli spazi di condivisione sociale. C'era una differenza nella salienza dei fattori e nel loro contributo al senso di comunità nei due contesti: infatti il riconoscimento da parte delle istituzioni appare meno evidente in un contesto come quello dei club sportivi che è gestito dagli studenti stessi. Anche riguardo all'equità nelle decisioni amministrative vi è una differenza sostanziale tra i due contesti, dato che nel club sportivo tale percezione

costituisce un incentivo per la risoluzione dei problemi, dato che l'amministrazione in questione è costituita dagli stessi studenti.

Un fattore che differenzia in maniera considerevole lo sviluppo di senso di comunità tra i due contesti è la dimensione del volontariato.

Un altro filone di studi interessante è quello condotto da Goodwin e i suoi colleghi sul sentimento di appartenenza nei gruppi di atleti diversamente abili. Da questi studi emerge che spesso le esperienze di attività fisica di persone diversamente abili sono connotate da sensazioni di solitudine e emarginazione, a discapito dell'ideologia pervasiva di inclusione che sottende l'organizzazione di tali attività. Gli studi di Goodwin e i suoi colleghi si sono interessati alla danza con atleti diversamente abili (Goodwin, Krohn, & Kuhnle, 2004), alle Paraolimpiadi (Goodwin, Fitzpatrick, Thurmeier, & Hall, 2006) e alle esperienze di camping estivi (Goodwin & Staples, 2005). Dai risultati di questi studi si può notare la presenza delle dimensioni del senso di comunità: l'appartenenza può essere vista nei temi di accettazione incondizionata, sicurezza delle relazioni e non sentirsi soli. La soddisfazione dei bisogni condivisi emerge dai temi del sogno che diventa realtà, e nel conseguente senso di indipendenza. Il sentimento di influenza si evince dal tema di un sé più forte e ...la dimensione di connessione emotiva condivisa emerge nel tema della possibilità della scoperta e nel diventare un atleta diversamente abile. Questi elementi suggeriscono che il Senso di Comunità tra gli atleti diversamente abili costituisce una risorsa in netto contrasto con le esperienze che i protagonisti vivono in altri aspetti della loro vita, spesso ricchi di difficoltà, come il percorso formativo e l'inserimento lavorativo. Dall'interessante studio di Goodwin et al (2009) volto ad indagare la percezione di senso di comunità tra gli atleti diversamente abili del rugby (denominati in gergo Quad) emerge come il senso di comunità trascende l'individualismo e riguarda la relazione reciproca tra una comunità e le persone che ne fanno parte, che si caratterizza per una diminuzione di sentimenti di alienazione e anonimato. Tra questi atleti si crea un forte senso di appartenenza, mediato dalla presenza di interessi comuni e soprattutto da un senso di comprensione reciproca rispetto alla disabilità, che si traduce nel pensiero che "è ok essere un Quad", pensiero

condiviso con le rispettive famiglie. Il desiderio di praticare lo sport e di essere indipendenti sembra essere in contrasto con gli inviti alla cautela provenienti dai medici: questi atleti si fanno forza reciprocamente, e vivono una forte connessione emotiva che si riflette nella propensione alla condivisione di esperienze anche al di fuori del contesto sportivo, occasioni per imparare gli uni dagli altri e accrescere la fiducia in se stessi e nei propri compagni di squadra. L'autonomia raggiunta grazie allo sport, viene percepita in netto contrasto con la dipendenza che sembrava caratterizzare le vite di questi atleti in ambito familiare. Le attenzioni e raccomandazioni di medici e genitori vengono percepite come asfissianti quando si raggiunge un livello di indipendenza di movimento che solo l'esperienza sportiva ha saputo offrire.

Tutti questi studi hanno utilizzato un approccio qualitativo, con analisi di tipo induttivo.

I limiti di questi studi consistono nel riferirsi al senso di comunità nello sport definendo a priori e in maniera astratta la comunità di riferimento senza esplicitare le caratteristiche di tale comunità.

L'approccio interdisciplinare di ricerche e interventi volti ad approfondire il ruolo dello sport nell'esercitare un influsso positivo sulla vita di comunità, sulla salute pubblica, sulla socializzazione di bambini, giovani e adulti, sull'inclusione sociale delle persone svantaggiate, sullo sviluppo economico dei Paesi, e sulla promozione di scambio interculturale e di risoluzione dei conflitti, viene denominato Sport-per-lo-sviluppo (SFD) (Lyras, 2007; Sugden, 2008). Negli ultimi anni il campo dello Sport-per-lo-sviluppo (SFD) è cresciuto in maniera esponenziale con la creazione di migliaia di programmi volti a realizzare il cambiamento personale e sociale attraverso lo sport in tutto il mondo (Lyras & Welty Peachey, 2011). Nonostante questo, l'assenza di prove scientifiche e di un quadro teorico che sostenga le intuizioni sulla modalità attraverso la quale lo sport possa lavorare per il cambiamento sociale, indica la presenza di lacune significative tra teoria e prassi. Lo sport ha molteplici effetti sia a livello macro che a livello micro della società: a livello individuale, lo

sport può servire come veicolo per l'acquisizione di competenze sociali e psicologiche.

Tuttavia la ricerca indica che lo sport può contribuire allo sviluppo morale solo quando applicato in un ambiente con un sistema valoriale appropriato e / o un'attenzione agli aspetti educativi (Bredemeier & Shields, 2001; Lyras, 2007). Tra i vari elementi sociali all'interno di una comunità, lo sport è ampiamente riconosciuto come un modo per costruire il capitale sociale positivo (Zakus, Skinner, & Edwards, 2008)

Gli studi sullo sport come fattore di promozione del senso di comunità si sono soffermati soprattutto sulle comunità rurali svantaggiate: svantaggio, deprivazione e di esclusione sociale, sono tutti termini utilizzati per descrivere le comunità che soffrono gravi problemi sociali, quali: densità di popolazione in aumento, basso status socio-economico, alti tassi di malattia cronica, alti livelli di immigrazione e del multiculturalismo e dei giovani a rischio di esclusione / disaffezione da parte della società (Skinner, Zakus & Cowell, 2008).

Tonts (2005) sostiene che la natura associativa di partecipazione sportiva, e in particolare dei club sportivi, è spesso percepita come un mezzo per la generazione di capitale sociale, e che lo sport contribuisce a costruire l'identità della comunità e un senso di comunità e di appartenenza. Atherley (2006) sostiene che il capitale sociale è importante per la vita di tutti i giorni comunità rurale e la presenza di strutture sportive nella zona sono un obiettivo chiave della vita comunitaria. Coalter (2007) suggerisce che lo sport può contribuire a costruire livelli positivi di fiducia e reciprocità tra i membri di una comunità.

L'emergere di programmi di inclusione sociale basati sullo sport non deve minare l'importanza dello sviluppo dello sport. L'organizzazione di eventi sportivi di massa può coinvolgere molte persone e aumentare la partecipazione attiva alla vita di comunità attirare il coinvolgimento di volontari e contribuendo a creare l'identità della comunità. ma se è vero che questi eventi una tantum riescono a coinvolgere molte persone, questi non assicurano un continuità e una sostenibilità della partecipazione sportiva. L'idea che anima il secondo approccio, non è necessariamente quella di spostare le persone da

programmi basati sullo sport e mirati all'inclusione sociale a programmi sportivi professionistici, ma si limita a fornire l'opportunità di partecipare a tutti i livelli, con percorsi che possono o non possono essere ripresi dal partecipante. Inoltre, è possibile identificare almeno cinque temi che potrebbero essere utilizzati per categorizzare sviluppo della ricerca sullo sport. Questi temi includono: la politica, lo sviluppo attraverso lo sport, lo sviluppo dello sport, i modelli futuri di consegna dello sport e di marketing in termini di rapporto tra lo sport professionistico e la partecipazione (Shilbury, Sotiriadou & Green, 2008). Lo sviluppo attraverso lo sport si concentra sul ruolo che lo sport può svolgere per contribuire al benessere della comunità. Vale a dire, la partecipazione allo sport è inteso come intrinsecamente buona e contribuisce alla comunità sane sia fisicamente che socialmente. Gran parte della letteratura capitale sociale può essere correlato allo sviluppo attraverso lo sport dove lo sport diventa il mezzo per costruire la coesione sociale e la capacità di legame. Al contrario, lo sviluppo dello sport si concentra sulla necessità per le organizzazioni sportive di garantire un futuro sostenibile attirando e coltivando gli atleti che possono crescere attraverso il sistema e raggiungere un livello sportive di élite. Visto lo stretto legame tra la partecipazione della comunità allo sport e il benessere sia individuale che comunitari, è importante controllare il livello di coinvolgimento della comunità nelle attività sportive (Eime, Payne & Harvey, 2007) Chiaramente, non tutti i partecipanti sono suscettibili di diventare atleti d'élite, ma la loro partecipazione nello sport può generare un interesse permanente che si traduce normalmente in una pratica sportiva duratura.

La partecipazione sportiva in adolescenza

La pratica di un'attività sportiva costituisce un aspetto importante per lo sviluppo psicofisico degli adolescenti (Barber, Stone e Eccles, 2005): lo sport può essere fonte di interesse, divertimento ed attivazione fisiologica. Molti atleti di alto livello ribadiscono il loro amore per lo sport e le sensazioni intense che provano quando si impegnano nella loro attività (Mageau e Vallerand, 2003). Le attività sportive sono potenzialmente in grado trasformare la vita di un bambino e di modificare in modo significativo il modo in cui gli adolescenti pensano a se stessi e al mondo (Wicks, Beedy, Spangler & Perkins, 2007). Un programma sportivo incentrato sullo sviluppo dei giovani permette loro di intraprendere relazioni positive con adulti e coetanei, sperimentare un senso di appartenenza e di connessione, e imparare abilità di vita importanti. Attraverso le attività sportive i giovani imparano che la determinazione è importante quanto la forza fisica, che si può perdere una partita che conta davvero, ma prenderla con tranquillità, e che possono spingersi oltre quello che pensavano fosse possibile (Eime, & Payne, 2009). Inoltre il gruppo sportivo è considerato uno dei principali gruppi di pari con il quale gli adolescenti si identificano (Sussman, *et al.*, 2007), con effetti positivi sullo sviluppo, in una fase del ciclo di vita in cui la ridefinizione delle relazioni costituisce un compito fondamentale (Bonino, Cattellino e Ciairano, 2003).

Quando l'attività sportiva è praticata a livello agonistico, accanto a questi effetti positivi possono comparire effetti che mettono a rischio il benessere degli adolescenti: nel mondo dello sport contemporaneo, il dolore piuttosto che il piacere è spesso presentato come il segno distintivo di ciò che il giovane atleta motivato dovrebbe sentire (Reinboth, Duda, e Ntoumanis, 2004). Nella ricerca del "corpo giusto", molti atleti arrivano a compromettere la propria alimentazione pur di sentirsi più leggeri o più sottili, o al contrario gonfiano le dimensioni del proprio corpo con sostanze vietate. La paura di non essere selezionati o di essere esclusi dalla squadra per le competizioni più importanti,

può essere una tra le maggiori fonti di stress per un giovane atleta (Noblet e Gifford, 2002). Nel costante perseguimento di prestazioni sempre più elevate, l'*over-training* diventa parte dell'esperienza sportiva per un alto numero di atleti adolescenti (Gould *et al.*, 1996), fino a sfociare nel vero e proprio *burnout* (Raedeke, 1997).

Il ruolo dell'esperienza sportiva sul benessere in adolescenza appare dunque un argomento di grande interesse, ancora ricco di risultati contrastanti e interrogativi senza risposta. Di seguito verranno presi in considerazione i risultati dei più importanti studi circa gli effetti positivi e gli effetti negativi dello sport in adolescenza.

Gli effetti benefici dello sport sulla salute degli adolescenti

Gli studi sugli effetti positivi della pratica sportiva in adolescenza si concentrano su 3 macro-aree: il ruolo dello sport sul benessere psicofisico; il ruolo dello sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio; l'acquisizione di abilità psicosociali attraverso lo sport.

Per quanto riguarda la prima area, numerosi studi (Biddle *et al.* 2000; Paluska & Schwent 2000; Larun *et al.* 2006; Le Menestrel e Perkins, 2007) si sono concentrati sul ruolo dello sport nella riduzione della depressione, dell'ansia e nella promozione del benessere psicologico. In particolare, Biddle *et al.* (2000) hanno attentamente valutato l'evidenza epidemiologica in termini di intensità di associazione tra sport e depressione, concludendo che vi è un nesso di causalità tra sport e riduzione della depressione clinica. Larun *et al.* (2006) hanno riportato un moderato effetto dello sport sulla riduzione della depressione in bambini e adolescenti. Per quanto riguarda l'ansia, dallo studio di Biddle *et al.* (2000) emerge che a lungo termine lo sport può ridurre l'ansia di tratto, mentre le sessioni di allenamento singole possono portare a riduzioni di ansia di stato. Gli effetti benefici sembrano uguali a quelli ottenute attraverso la meditazione o rilassamento (Paluska & Schwent, 2000). Dai risultati dello studio di Lotan *et al.* (2005) e di Le Menestrel, e Perkins (2007) emerge una relazione significativa tra lo sport e la percezione di benessere psicologico, l'autostima, il

funzionamento psicologico e l'auto-efficacia. Inoltre i risultati dello studio di Dodge & Lambert (2009) indicano che la partecipazione sportiva durante l'adolescenza è associata ad aumento dei livelli di attività fisica e alla percezione di salute personale in età adulta.

Per quanto riguarda il ruolo dello sport nell'assunzione di comportamenti a rischio, dallo studio condotto da Wetherill e Fromme (2007) sui giovani atleti emerge che la partecipazione sportiva può costituire un fattore protettivo da comportamenti come l'uso di alcol e l'attività sessuale rischiosa.

In particolare, Mays, DePadilla, Thompson, Kushner & Windle (2010) suggeriscono che un maggiore coinvolgimento nello sport sia associato ad una minore accelerazione media del consumo di alcool nel tempo. Dallo studio di Peretti-Watel, & Lorente (2004) emerge che i giovani impegnati nello sport sono meno propensi a fare uso di cannabis. Secondo Moore & Werch (2005) la pratica di sport prevalentemente femminili, lo sport come la danza / cheerleader / ginnastica, può essere diminuire il consumo di sostanze psicoattive tra le ragazze. Inoltre secondo Peretti-Watel et al (2003) la pratica sportiva è negativamente correlata con il consumo di sigarette, alcol e cannabis. Dallo studio di Caruso (2011) emerge una forte associazione negativa tra la partecipazione sportiva e la criminalità minorile.

Per quanto riguarda l'acquisizione di competenze psicosociali, lo sport è considerato un contesto in cui gli possono apprendere atteggiamenti agonistici caratterizzati da *fair play* e *sportività* (Chantal & Bernache-Assollant, 2003; Gano-Overway, Guivernau, Magyar, Waldron & Ewing, 2005; Ntoumanis & Standage, 2010). Il termine *fair play* è in genere riferito a comportamenti corretti e leali; il termine sportività (*sportpersonship*) va invece oltre la correttezza e comprende anche le altre dimensioni, come la capacità di impegnarsi lealmente per la vittoria, di reagire in modo positivo sia alla vittoria che alla sconfitta, e, con un significato ancora più ampio di integrare la spinta competitiva con valori e obiettivi morali (Shields e Bredemeier, 1995). Shields, LaVoi, Bredemeier e Power (2007), lo riferiscono a tutti i comportamenti sportivi che possono avere una connotazione morale, in quanto legati ad aspetti fondamentali di lealtà e rispetto. Un contributo ad una migliore

comprensione di tale concetto in termini operativi è stato dato da Vallerand, Brière, Blanchard e Provencher (1997), alla luce di un approccio socio-psicologico che integra sia caratteristiche individuali che fattori di tipo sociale. Nel concetto di *Sportpersonship* sono dunque individuate diverse dimensioni: a) forte determinazione nella partecipazione sportiva, con serio impegno sia in allenamento che in gara, riconoscendo i propri errori e cercando di migliorare; b) rispetto delle convenzioni sociali presenti nello sport, come dare la mano agli avversari, riconoscerne i meriti, saper accettare le sconfitte; c) rispetto per le regole e per gli arbitri; d) rispetto per gli avversari, come il non approfittare dell'infortunio di un avversario, accettare di giocare anche quando l'altra squadra è in ritardo, piuttosto che vincere a tavolino; e) assenza di atteggiamenti negativi, quali cercare di vincere a tutti i costi, temporeggiare dopo un errore o in situazione di vantaggio vicino al termine della partita. Infine lo sport risulta associato ad un miglioramento dei risultati scolastici (Laure & Binsinger, 2009).

Gli effetti negativi dello sport sulla salute degli adolescenti

Per quanto riguarda i rischi della pratica sportiva in adolescenza, gli studi si sono concentrati principalmente sulle seguenti macro-aree: manifestazioni psicopatologiche legate allo sport; il ruolo dello sport come facilitatore dell'assunzione di comportamenti a rischio. Nella prima area sono compresi gli studi sui disturbi del comportamento alimentare, il *burnout* e il doping. L'anoressia e la bulimia costituiscono i disturbi più frequentemente associati ad un'intensa pratica sportiva in adolescenza (Michel, Purper-Ouakil, Leheuzey, Mouren-Simeoni, 2003; Sundgot-Borgen, & Klungland Torstveit, 2004) e sono presenti soprattutto negli sport in cui magrezza e l'aspetto fisico giocano un ruolo importante sia per motivi estetici (per esempio la ginnastica, il pattinaggio artistico, il nuoto sincronizzato) o per la tipologia di prestazioni (ad esempio la corsa, o gli sci), con un impatto sia tra le razze che tra i razzi (Baum, 2006). Sembra esservi una sottostima tra gli stessi atleti dei potenziali

problemi e sintomi per paura di essere esclusi dalla squadra, così come una tendenza a sottovalutare, o un rifiuto da parte di alcuni allenatori di cogliere aspetti problematici nei giovani atleti.

In continuità con il fenomeno dei disordini alimentari, ampio spazio in letteratura viene dato al fenomeno del *doping*: l'uso di sostanze dopanti per migliorare le prestazioni fisiche e l'aspetto corporeo è stato osservato per migliaia di anni. Oggi purtroppo anche tra gli adolescenti si rileva l'impiego una vasta gamma di farmaci nella speranza di migliorare le prestazioni atletiche ed ottenere il "corpo-giusto" (Yesalis & Bahrke, 2000; Noblet e Gifford, 2002; Wanjek, Rosendahl, Strauss & Gabriel, 2007; Lucidi et al, 2008).

Negli ultimi anni i media, le organizzazioni sportive, e numerosi ricercatori hanno evidenziato che il *burnout* ovvero la sindrome caratterizzata da esaurimento fisico ed emotivo, svalutazione dello sport riduzione del senso di realizzazione attraverso la pratica sportiva (Raedeke, 1997), è diventato un vero problema nello sport (Isoard-Gauthier *et al.*, 2010) .

Riguardo ai comportamenti a rischio, nonostante le evidenze empiriche degli studi citati precedentemente, altri studi mostrano risultati esattamente opposti: per esempio i risultati dello studio di Wetherill e Fromme (2007) indicano che gli atleti assumono alcolici più di frequente, consumano più alcool quando bevono, fanno sesso con più partner, e si impegnano in rapporti sessuali non protetti con maggiore frequenza rispetto ai non atleti durante gli ultimi 3 mesi del loro ultimo anno al liceo. Moore & Werch (2005) sottolineano che la partecipazione a sette specifici sport (calcio, nuoto, lotta, danza / cheerleader / ginnastica, skateboard, surf, tennis) è associata ad una maggiore probabilità di utilizzo di alcool e / o altri farmaci per entrambi i sessi.

Dallo studio di Endresen & Olweus (2005) emerge che la pratica di sport da combattimento o arti marziali tra i ragazzi preadolescenti e adolescenti, porta ad un aumento del coinvolgimento in azioni antisociali di fuori del contesto sportivo. Tale coinvolgimento si manifesterebbe in elevati livelli di comportamento violenti risse o non violenti come atti di vandalismo, furti.

Approccio teorico alla partecipazione sportiva in adolescenza

Secondo Forté (2006) esistono cinque sfere di socializzazione tra i giovani atleti: lo sport, la famiglia, la scuola, gli amici, e i/le partner. L'impegno duraturo nella pratica sportiva sembra essere influenzato da una socializzazione sportiva precoce, essenzialmente familiare, che si caratterizza per un profondo livello di condivisione dell'esperienza sportiva. Tale caratteristica appare connotata di aspetti simbolici, si pensi all'esposizione dei trofei dei ragazzi nelle stanze principali delle case. Il livello di coinvolgimento familiare nella pratica sportiva in adolescenza incide notevolmente sull'impegno sportivo a lungo termine (Collins & Buller, 2003). I genitori che socializzano con gli altri adulti dell'associazione sportiva, che pian piano da spettatori diventano collaboratori attivi, contribuiscono a creare un ambiente favorevole al proseguimento della carriera sportiva dei figli (Kirk, 2003).

Lo studio di Forté (2006) ha individuato tre tipi di funzionamento relazionale degli atleti con i pari. Il primo tipo riguarda le relazioni unicamente riferite al gruppo sportivo: in questo caso, ridurre il proprio investimento verso la sfera amicale al di fuori del gruppo sportivo permette una maggiore disponibilità verso lo sport. Il secondo tipo di funzionamento relazionale caratterizza gli atleti che attribuiscono una profonda importanza alle relazioni amicali, ivi comprese quelle al di fuori del mondo sportivo. Questo tipo di funzionamento sembra caratterizzare gli atleti che abbandoneranno lo sport ed è spesso accompagnata da carichi di tensione e da disposizioni antinomiche nei confronti della pratica sportiva. Il terzo tipo di funzionamento caratterizza gli atleti che attribuiscono una profonda importanza alle relazioni amicali, riuscendo però a conciliare questo con l'amore per la propria pratica sportiva.

Gli atleti hanno spesso difficoltà a conciliare la pratica sportiva con le relazioni amorose e tra gli atleti che abbandonano lo sport, molti intrattengono relazioni sentimentali al momento dell'abbandono.

La teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 2008) (*Self Ddetermination Theory*) costituisce un approccio teorico funzionale ad analizzare la motivazione alla base dell'impegno sportivo in adolescenza dato che, ponendo l'accento sul ruolo dell'interazione tra la persona e il contesto, permette di analizzare e comprendere i processi, le determinanti e le conseguenze della motivazione all'interno di una varietà di contesti. Per Deci & Ryan (1985) a partire dalle prime formulazione della SDT, la nozione di autodeterminazione costituisce la caratteristica, il bisogno dell'individuo di ricercare l'autonomia e di sentirsi l'agente causale del proprio comportamento. L'interpretazione del contesto da parte dell'individuo è l'elemento centrale della determinazione e in questo senso il contesto gioca un ruolo fondamentale nella messa in atto e nella regolazione di un determinato comportamento (Deci & Ryan, 1987). L'organismo è per natura incline ad integrare i propri elementi psichici in un'unitaria organizzazione di senso del Sé e ad integrarsi, poi, in una struttura sociale più ampia. La SDT suggerisce che impegnarsi in attività interessanti, voler esercitare le proprie capacità, perseguire l'integrazione in gruppi sociali e integrare esperienze intrapsichiche e interpsichiche in un'unica struttura mentale fanno parte dell'evoluzione adattiva dell'organismo umano. L'individuo può interpretare il contesto come supportivo all'autonomia o come controllante, ovvero fattori interni ed esterni possono controllare il comportamento o sostenere l'autonomia, influenzando la motivazione intrinseca e collocando diversamente la causalità percepita (Vallerand et al., 1987). Questo processo può facilitare o ostacolare la motivazione intrinseca sostenendo o frustrando i bisogni psicologici fondamentali. Centrale all'interno della SDT è il concetto dei tre bisogni psicologici di base di autonomia, competenza, e relazionalità (Ryan & Deci, 2002): nel contesto della loro crescita naturale, gli individui, nel tentativo di padroneggiare le sfide ambientali ed integrare le nuove informazioni in un senso coerente del Sé, ricercano attivamente esperienze che rafforzino le loro percezioni di autonomia, competenza e affiliazione (o appartenenza sociale). Il bisogno di autonomia riguarda l'esperienza di scegliere, con il sentimento di essere il

fattore delle proprie azioni (DeCharms, 1968). Quando il bisogno di autonomia di una persona è soddisfatto, questa percepisce il proprio comportamento come un'espressione profonda del suo sé e i propri compiti come atti di autentico interesse coerenti con i propri valori. Il bisogno di competenza rimanda all'esperienza di essere in grado di ottenere i risultati desiderati (White, 1959). La soddisfazione di questo bisogno implica un senso di efficacia e di accettazione e superamento delle sfide. Il bisogno di affiliazione si riferisce al sentimento di appartenenza ad un determinato contesto sociale, e di essere saldamente connessi e compresi dagli altri (Baumeister & Leary, 1995).

Secondo gli autori, nella misura in cui tali bisogni sono soddisfatti, gli individui si sviluppano in modo sano, funzionano efficacemente, ed esperiscono benessere. Ciò che è particolarmente interessante nel concetto di soddisfazione dei bisogni è che tale approccio permette ai ricercatori di identificare le condizioni in base alle quali i tre bisogni possono essere soddisfatti e, di conseguenza, le modalità di promozione del benessere (Reinboth, Duda, e Ntoumanis 2004). Vallerand et al (2008) sottolineano l'importanza degli altri significativi per la soddisfazione dei bisogni psicologici degli atleti: il modo in cui gli altri si comportano verso gli atleti influenza profondamente la soddisfazione dei bisogni fondamentali e di conseguenza sulla motivazione. Se i fattori sociali e contestuali permettono la soddisfazione dei bisogni di autonomia, competenza e affiliazione negli atleti, la sua motivazione è autodeterminata verso lo sport. La soddisfazione dei bisogni psicologici di base influenza il benessere individuale, apportando vitalità (Ryan & Frederick, 1997), stabilità emotiva (Sheldon & Elliot, 1999) e integrazione psicologica (Deci & Ryan, 1991). Deci & Ryan (2000) sottolineano che ciascuno dei tre bisogni assume un ruolo centrale nello sviluppo funzionale dell'individuo e che i tre bisogni sono interdipendenti.

Deci & Ryan (1987) hanno introdotto il concetto di "intenzionalità": l'intenzione, concepita come la determinazione ad impegnarsi in un comportamento (Atkinson, 1964), è il concetto chiave per la distinzione tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca, autodeterminata e non-

autodeterminata; autonoma e controllata. È così possibile differenziare i comportamenti intenzionali, messi in atto e regolati attraverso una scelta consapevole, e i comportamenti in intenzionali, messi in atto e regolati in seguito alla pressione di forze intrapsichiche e ambientali (Deci & Ryan, 1985). Nel primo caso, i comportamenti descritti sono definiti intrinseci, autodeterminati o autonomi, mentre nel secondo caso sono definiti estrinseci, non-autodeterminati o controllati. Dalla SDT Deci e Ryan (1985) hanno formulato la teoria dell'integrazione organismica che introduce i concetti di "integrazione" e "interiorizzazione". L'integrazione rimanda alla capacità degli individui di integrare le domande culturali, le norme e i valori (Deci & Ryan, 2000). L'integrazione costituisce un processo attivo, naturale, nel quale gli individui tentano di trasformare delle domande sociali in valori e autoregolazioni (Ryan, Connell & Deci, 1985). Quando tale processo funziona, l'individuo identifica l'importanza delle norme e dei valori sociali e le assimila fino a farle diventare proprie (Deci & Ryan, 2000). I comportamenti motivati estrinsecamente non sono mossi da interesse all'inizio, anzi gli individui vi aderiscono in quanto sostenuti e valorizzati dagli altri significativi. Ciò implica che il bisogno di affiliazione è fondamentale nel processo di interiorizzazione, che è funzione a sua volta della competenza e dell'autonomia (Ryan & Deci, 2000a).

Ne deriva che il tipo di motivazione più integrata, autonoma o autodeterminata è la motivazione intrinseca, presente ogni qualvolta l'individuo si impegna in un'attività in assenza di ricompense o vincoli esterni e esprimono interesse e piacere per quell'attività (Vallerand et al., 1987). Inoltre la motivazione intrinseca descrive la tendenza naturale a padroneggiare e l'interesse spontaneo, la curiosità e l'esplorazione, che sono essenziali allo sviluppo cognitivo e sociale e che rappresentano una fonte di piacere e di vitalità (Ryan, 1995). Tuttavia, l'impegno degli individui nelle attività richiede la soddisfazione dei bisogni psicologici (Deci & Ryan, 2000). La motivazione intrinseca non è la sola forma di motivazione ad essere autodeterminata o autonoma. La motivazione estrinseca, che rimanda alla pratica di un'attività per ottenere un effetto (Ryan & Deci, 2000a), comporta ugualmente delle

regolazioni interiorizzate. Nello specifico, la SDT propone tre tipi di interiorizzazione il cui grado varia in funzione dell'integrazione e della regolazione di sé dell'individuo (Deci & Ryan, 2008). Il tipo più completo di interiorizzazione della motivazione estrinseca è l'integrazione, che costituisce il miglior modo per riuscire a rendere autonomi o autodeterminati dei comportamenti motivati da fattori estrinseci. In questo caso l'individuo riesce a integrare altri aspetti della propria natura, altri valori personali, che lo portano a evolvere e scoprire la propria identità (Deci & Ryan, 2000, 2008). Questo tipo di motivazione presenta molti aspetti simili alla motivazione intrinseca anche se viene considerata come estrinseca perché anima la messa in atto di comportamenti nell'attesa di un rendiconto (Treasure et al., 2007). Nel secondo tipo di interiorizzazione, chiamato identificazione, il soggetto comprende che i fattori esterni che interagiscono con il suo comportamento possono avere conseguenze importanti per lui ed egli accetta di farli propri, ovvero l'individuo si identifica con i valori dell'azione e accetta di regolare il proprio comportamento, così facendo percepisce una maggiore autonomia e non ha la sensazione di essere forzato o contraddetto. L'attività in questo caso è accettata e fatta propria, nonché percepita come importante (Deci & Ryan, 2000, 2008 ; Ryan & Deci, 2000a). Il tipo di interazione meno efficace è l'introyezione, che implica che un individuo accetti un'esigenza, una domanda o una regolazione esterna ma senza farla totalmente propria. Questo tipo di regolazione è molto simile alla regolazione esterna e il controllo del comportamento dell'individuo non proviene da fattori diretti verso gli altri ma da conseguenze gestite dall'individuo stesso (Deci & Ryan, 2000, 2008 ; Ryan & Deci, 2000a). Infine, l'ultima forma di motivazione estrinseca è la regolazione esterna: in questo caso l'azione è effettuata per soddisfare una domanda esterna o per avere una ricompensa. Questa rappresenta il classico caso di motivazione estrinseca, in cui il comportamento dell'individuo è controllato da fattori specifici esterni. Gli individui agiscono per ottenere una conseguenza desiderata, quale una ricompensa, o per evitare una punizione (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). Il concetto di interiorizzazione e le differenti forme di regolazione motivazionale costituiscono un'evoluzione rispetto alla prima

concettualizzazione sulla motivazione proposta dalla SDT: si assiste ad un passaggio dalla dicotomia tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca a un continuum che va dalle motivazioni autonome o autodeterminate alle motivazioni controllate o non-autodeterminate. La SDT suppone che le motivazioni autonome o autodeterminate e le motivazioni controllate o non-autodeterminate non sono necessariamente delle dimensioni opposte, ma piuttosto realizzate in sequenza (Ryan & Connell, 1989). Le motivazioni intrinseche e la regolazione per identificazione sono fortemente correlate tra loro. La regolazione esterna è la motivazione più controllata e la regolazione introiettata è sempre relativamente controllata. Nella regolazione per identificazione il comportamento sarà più autonomo, e lo sarà ancora di più nel caso di una regolazione integrata (Deci & Ryan, 2008). Secondo la SDT un individuo può essere motivato sia in maniera autodeterminata che in maniera non-autodeterminata verso uno stesso campo di interesse. L'ultima forma di motivazione, o meglio, l'assenza di motivazione, è nominata amotivazione e si colloca all'estremità non autodeterminata del continuum. L'automotivazione rimanda ad una mancanza di intenzione di agire e risulta da attività non gratificanti e da un sentimento di incompetenza.

La teoria dell'aspettativa - valore

Il modello di aspettativa – valore di Eccles e collaboratori (1983; 2000) costituisce un valido contributo allo studio del legame tra alcune variabili motivazionali e i comportamenti dei giovani atleti, dedicando un ruolo centrale alle aspettative e ai valori. Le aspettative di successo sono le probabilità che un individuo conferisce alla possibilità di riuscire in un obiettivo o in un'attività. Recentemente, gli autori associano alle aspettative di successo la variabile percezione di competenza, che corrisponde alla valutazione da parte di un individuo del livello ricoperto in un determinato campo. Più un individuo si sente competente in un'attività, più si metterà in gioco per riuscire nella stessa (Wigfield & Eccles, 2000). La seconda variabile predittiva del comportamento è costituita dal valore che l'individuo attribuisce al compito o prestazione.

Eccles & Harold (1991) distinguono teoricamente quattro componenti di queste variabili: il valore del successo, ovvero l'importanza attribuita all'investimento di risorse personali in una determinata attività; il valore intrinseco, cioè l'interesse vero e proprio, il piacere inerente l'attività; il valore di utilità, ovvero le conseguenze oggettive e soggettive anticipate; e i costi relativi alla realizzazione dell'attività come le perdite in tempi di investimento e di energia. Secondo il modello, più un individuo si percepisce competente in un'attività, accordandole una certa importanza o riscontrando un certo interesse nel praticarla, più sarà propenso a praticarla. Numerosi studi hanno confermato la pertinenza dell'abilità percepita per predire l'investimento nello sport degli adolescenti (Eccles & Harold, 1991; Kimiecik, Horn & Shurin, 1996) e altri hanno dimostrato l'importanza dei valori (Fontayne, Sarrazin et Famose, 2002 ; Guillet, Fontayne & Sarrazin, 2003)

Il ruolo della relazione atleta – allenatore nella pratica sportiva degli adolescenti

Nel corso della carriera sportiva, allenatori e atleti costruiscono relazioni profonde, caratterizzate da un alto grado di interdipendenza (Lorimer e Jowett, 2009). La relazione fra allenatori ed atleti può influenzare largamente la vita di molti atleti, e giocare un ruolo significativo nello sviluppo dei più giovani (Jowett, 2005; Smith e Smoll, 2007). La costruzione di una relazione serena con l'allenatore ha un effetto positivo sulle prestazioni degli atleti, sul loro senso di soddisfazione e di benessere psicologico (Antonini-Philippe e Seiler, 2006; Jowett e Cockerill, 2003; Jowett e Frost, 2007). La qualità di tale relazione è associata alle percezioni degli atleti di soddisfazione per gli allenamenti e le prestazioni (Jowett e Nezlek, 2012), al raggiungimento degli obiettivi e all'aumento della motivazione intrinseca (Adie e Jowett, 2010), alla passione per lo sport (Lafrenière *et al.*, 2008), alla creazione di coesione nella squadra (Jowett e Chaundy, 2004), ed alla formazione di un solido sentimento

di efficacia collettiva (Jowett, O'Broin e Palmer, 2011). La *Self Determination Theory* (Ryan e Deci, 2001) spiega gli effetti di benessere della relazione allenatore-atleta, abbracciando il concetto di eudaimonia come aspetto centrale di definizione di benessere, concentrandosi sull'importanza dell'auto-realizzazione e definendo il benessere in termini di grado in cui una persona è pienamente funzionante e coinvolta (Waterman, 1993). In questa prospettiva si cerca di specificare sia cosa significhi realizzare il sé, sia come tale realizzazione possa essere compiuta. Le ricerche condotte all'interno della cornice di riferimento della *Self Determination Theory* (Blanchard *et al.*, 2009; Standage, Duda e Ntoumanis 2005) leggono i comportamenti che gli allenatori adottano nei confronti dei loro atleti in base a due stili interattivi: uno stile controllante, ed uno supportivo all'autonomia. Gli allenatori che adottano uno stile controllante tendono ad interagire con i loro atleti in una maniera altamente direttiva, cercando di forzarli a mettere in atto quei comportamenti che essi ritengono più opportuni. Coloro che, all'opposto, adottano un atteggiamento di tipo supportivo all'autonomia, tendono a valorizzare maggiormente le informazioni provenienti dai loro atleti, e sono più inclini a permettere a questi ultimi di effettuare scelte autonome. Tali lavori hanno mostrato quanto le differenze fra i comportamenti degli allenatori, possano essere determinanti per la soddisfazione dei tre bisogni di base dei loro atleti: secondo questi studi, i comportamenti di supporto all'autonomia da parte degli allenatori assumono un ruolo fondamentale nel generare percezioni di autonomia, competenza e relazionalità nei loro atleti; al contrario, sembra che stili interattivi di tipo controllante, siano associati negativamente alle percezioni di autonomia da parte degli atleti. Le relazioni diadiche vengono instaurate per consentire ai singoli di raggiungere obiettivi che non potrebbero raggiungere da soli (Berscheid, Snyder, e Omoto, 1989) e in particolare attraverso la relazione allenatore – atleta ciascuno soddisfa i propri bisogni. Gli atleti soddisfano il loro bisogno di acquisire conoscenze dall'allenatore, e l'allenatore può soddisfare il bisogno di trasmettere competenze all'atleta, per entrambi gli attori della relazione questo si traduce in risultati positivi. Un allenatore e un atleta che percepiscono il loro rapporto come vantaggioso

desidereranno perpetuarlo nel tempo (Lorimer e Jowett, 2009). Sebbene numerose ricerche si siano soffermate negli anni sul comportamento dell'allenatore e sul suo stile di conduzione degli allenamenti (Cumming, Myers e Scott, 2006), meno attenzione è stata data alla natura interpersonale della relazione atleta – allenatore (Jowett e Poczwadowski, 2007). Antonini-Philippe *et al.* (2011) hanno indagato il modo in cui il legame fra allenatore ed atleta si sviluppa nel tempo, mostrando come esso debba essere considerato nei termini di un processo dinamico, che evolve dall'essere una relazione strettamente funzionale, all'interno della quale l'allenatore non è altro che un insegnante, a diventare di natura più personale, con lo sviluppo di un vero e proprio legame di tipo affettivo all'interno della diade. Oltre alle percezioni di fiducia, rispetto, e sostegno reciproci (Jowett, 2007; Jowett e Cockerill, 2003; Poczwadowski *et al.*, 2002), fra i principali aspetti che contribuiscono al successo della relazione allenatore – atleta può essere inclusa la passione di entrambi per il proprio sport. Lafreniere *et al.* (2008) ipotizzano che la condivisione, da parte di atleta e allenatore, di una forte passione diretta al proprio sport sia uno dei fattori psicologici che influenza, per entrambi i membri della diade, la possibilità di esperire un'elevata qualità nella loro relazione. Lo sviluppo di una forte passione dovrebbe portare, infatti, atleta ed allenatore a dedicarsi pienamente al raggiungimento di prestazioni di alto livello (Vallerand *et al.*, 2008; Vallerand e Miquelon, 2007).

Il ruolo della relazione atleta – genitore nella pratica sportiva degli adolescenti

La relazione con i genitori riveste un ruolo importante per la pratica sportiva di bambini e adolescenti, sia per quanto riguarda la scelta dello sport, sia per quanto riguarda la sostenibilità nel tempo (Trost *et. al*, 2003). I genitori possono esercitare una notevole influenza sociale sulla pratica sportiva dei loro figli attraverso una varietà di meccanismi che comprendono l'incoraggiamento, le credenze e gli atteggiamenti verso una determinata pratica sportiva, i modelli di ruolo, il coinvolgimento e l'agevolazione, che si manifesta attraverso la gestione logistica della partecipazione sportiva dei ragazzi, e che riguarda ad esempio ciò che attiene ai trasporti e al pagamento (Edwardson & Gorely, 2010). L'importanza del ruolo dei genitori nello sport dei ragazzi è una questione comunemente accettata e a volte rischia di rimanere proprio a livello di senso comune, tanto che alcuni ricercatori hanno affermato: “Tutti parlano del ruolo dei genitori nello sport, ma nessuno fa ricerca su questo tema!” (Brustad, 1992, p. 72). Solo di recente tale relazione è stata approfondita dal punto di vista teorico ed empirico. Dalle ricerche emerge che i genitori esercitano un'influenza sulla pratica sportiva dei propri figli a diversi livelli: possono favorire un ambiente competitivo ed hanno un'influenza sulla struttura orientata al compito o orientata all'io dei propri figli (Babkes & Weiss, 1999). Inoltre, le loro reazioni per i risultati di una competizione possono influenzare gli altri atleti, e le interazioni genitore-figlio che si verificano durante allenamenti e competizioni possono influenzare l'atteggiamento degli altri genitori che vi assistono (Ferreira & Armstrong, 2002). Sembra inoltre che i giovani che hanno genitori o sono esposti ad altri genitori che costituiscono modelli positivi per quanto riguarda la partecipazione sportiva, che hanno credenze positive circa la competenza dei propri figli, e che danno spesso

risposte positive alle prestazioni sportive dei loro figli, sono più propensi ad impegnarsi nella partecipazione sportiva (Babkes & Weiss, 1999). Dallo studio di (Edwardson & Gorely, 2010) emerge che i preadolescenti sono maggiormente coinvolti nello sport quando anche i genitori praticano un'attività sportiva. Il metodo di ricerca misto è l'approccio nel quale il ricercatore utilizza il paradigma di ricerca qualitativa per una fase di uno studio di ricerca e il paradigma di ricerca quantitativa per un altro, al fine di comprendere la complessità di un fenomeno oggetto di ricerca (Creswell, 2005).

La strategia di analisi dei dati utilizzata nel presente studio è quella che fa capo all'insieme di procedure per la ricerca qualitativa denominate, nel loro insieme, *Grounded Theory*. Si è scelto di utilizzare questo tipo di approccio in quanto esso sembra essere il più appropriato per lo studio di fenomeni poco esplorati, qual è, appunto, quello oggetto della presente indagine.

La prima formulazione di tale metodo risale al 1967, da parte di Glaser e Strauss, i quali definivano la *Grounded Theory* come “un metodo generale di indagine comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria fondata sui dati.” (Glaser & Strauss, 1967, p. VIII). In base a quanto riportato da questa definizione, quindi, la *Grounded Theory* deve essere considerata sia come una metodologia in grado di dar conto del processo investigativo, e cioè come un modo di pensare (o costruire) la realtà sociale, un insieme di riflessioni che contengono varie indicazioni procedurali sulle tecniche di raccolta e analisi; sia come un metodo per trattare i dati della ricerca empirica, vale a dire una procedura, e un insieme di strumenti concreti, per raccogliere ed analizzare i dati.

La peculiarità principale di una ricerca condotta con la *Grounded Theory* è che essa, a differenza della grandissima parte della ricerca empirica nelle scienze sociali che si limitano a fornire descrizioni di un fenomeno indagato o alla verifica di ipotesi, riesce a produrre una teoria comprensiva. Una ricerca condotta con la *Grounded Theory* è, infatti, in grado di generare un'interpretazione razionale, densa, articolata e sistematica, una vera e propria

teoria capace di dar conto della realtà presa in esame (Tarozzi, 2008). Nelle scienze sociali contemporanee ci si aspetta che una teoria interpretativa dei fenomeni sia esito del lavoro speculativo dei teorici, e non del lavoro empirico dei ricercatori sul campo; parallelamente all'affermarsi del paradigma positivista nelle scienze umane e sociali, durante il secolo scorso, l'aspirazione a costruire teorie comprensive è scomparsa dagli studi sperimentali, riducendo l'attività di produzione teorica alla verifica di ipotesi ricavate in modo ipotetico-deduttivo da teorie pre-esistenti. Il ruolo della ricerca, in tal modo, finiva per limitarsi alla sola verifica o falsificazione di una teoria il cui atto di elaborazione creativa si esauriva nel generare un'ipotesi a partire da una rassegna critica di studi precedenti, o nella decisione di replicare studi pregressi mutando piccole condizioni. La Grounded Theory, invece, cerca di superare proprio questa divisione marcata fra ricerca empirica e ricerca teoretica, e lo fa attraverso il suo radicarsi nell'esperienza: il tipo di teoria prodotta con questo approccio ha una solida base empirica, ed è fortemente fondata sui dati.

L'originalità di tale approccio consiste proprio in questo: esso è in grado di generare un tipo di teoria per certi versi simile a quella prodotta da teorici o filosofi ma, al contempo, di costruirla a partire da un'indagine empirica e quindi agganciata ai dati.

Di conseguenza, una specificità della Grounded Theory è quella di essere particolarmente adatta all'esplorazione dei processi sottostanti ai fenomeni, e alle dinamiche colte all'interno dei contesti specifici. In altre parole, essa mira a far emergere i processi sociali e psicologici di base che sono sottesi ai fenomeni indagati.

Per poter giungere ad una reale comprensione dei fondamenti epistemologici su cui si basa la Grounded Theory, è necessario ripercorrere la storia della sua evoluzione, dalla nascita ad oggi.

La prima ricerca condotta utilizzando tale approccio è quella condotta da Glaser e Strauss nel 1965, dedicata allo studio della consapevolezza del morire nei contesti ospedalieri della California (Glaser & Strauss, 1965). Per

comprendere l'enorme successo che riscosse questo studio, bisogna fare riferimento al clima che negli anni '60 caratterizzava la ricerca sociologica: era un periodo in cui i metodi qualitativi non godevano di una grossa considerazione all'interno della comunità scientifica e, soprattutto, in cui la riflessione sulla metodologia di ricerca apparteneva esclusivamente alla ricerca di impianto quantitativo e statistico. Nonostante fossero stati prodotti una notevole quantità di studi qualitativi a partire dagli anni '10, soprattutto dalla scuola di Chicago, la ricerca qualitativa non poteva contare su una manualistica seria e rigorosa che ne formalizzasse le procedure. Il manuale *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser, 1998), che fa da seguito al sopracitato studio di Glaser e Strauss, è considerato comunemente proprio come il primo contributo elaborato sulla metodologia qualitativa (Gobo, 2005). Dunque, il periodo in cui i due studiosi di San Francisco pubblicavano il loro studio si iscriveva in quella che forse è stata la stagione più felice delle metodologie quantitative nelle scienze sociali; di contro, la ricerca qualitativa era, in quegli anni, fortemente in crisi, delegittimata e misconosciuta, soprattutto per le critiche che il paradigma positivista dominante poneva alla scientificità stessa dei suoi metodi. Tale paradigma presupponeva un'ontologia realistica, una conoscenza oggettiva, un ricercatore distaccato dal contesto e attento a non inquinare le sue rilevazioni con i propri pregiudizi e preconcetti; dalla ricerca scientifica in ambito sociale ci si aspettavano esiti nomotetici, cioè in grado di cogliere ed elaborare leggi universali e generalizzabili, a condizione di aver costruito un campione statisticamente rappresentativo della popolazione studiata. Naturalmente, con quest'idea di conoscenza scientifica prevalente, poco spazio era riconosciuto a quelle ricerche che privilegiavano la profondità sull'estensione, la significatività sull'affidabilità, la produzione di teoria sulla verifica sperimentale di ipotesi (Kuhn, 1969).

La principale ragione dell'ostracismo verso gli approcci qualitativi era soprattutto legata al fatto che questi non erano in grado di produrre analisi dei dati sulla base di procedimenti analitici almeno altrettanto affidabili e validi quanto le sofisticate elaborazioni matematiche sulle variabili che offriva la ricerca quantitativa. In un contesto del genere, la sopracitata pubblicazione, in

quanto testo di metodologia della ricerca qualitativa, legittimava metodi alternativi di ricerca sociale e di analisi qualitativa sistematica, sfidando apertamente molti degli assunti del paradigma positivista.

A partire dagli anni '90, tuttavia, la Grounded Theory paradossalmente ha acquisito credito al di fuori della comunità dei ricercatori sociali qualitativi, anche in virtù del suo rigore e dell'adozione, all'interno delle metodologie qualitative, di un impianto coerente con quello stesso positivismo che aveva contribuito significativamente a mettere in discussione. Al di là di quelle che sono state le dispute fra i suoi due fondatori (Tarozzi, 2008 per una trattazione più approfondita) in seguito alla pubblicazione da parte di Strauss e Corbin di *Basics of Qualitative Research* (1990), infatti, la Grounded Theory nel suo approccio classico tradisce alcuni tratti positivistici. Negli approcci di entrambi gli autori, al di là delle differenze seppur importanti nel metodo, è evidente un'ontologia di tipo oggettivista ed una base epistemologica positivista: in entrambi gli approcci, infatti, è implicita una visione realistica dei fenomeni oggetto d'indagine, nella quale le teorie possono essere “scoperte”, gli oggetti della conoscenza esistono nel mondo, al di là della presenza di soggetti che li percepiscono, e possono essere, pertanto, conosciuti oggettivamente poiché corrispondono ad una verità oggettiva. Entrambi gli approcci, inoltre, presuppongono una separazione fra l'oggetto di studio ed il ricercatore. Quest'ultimo è non solo in grado di cogliere le dinamiche sottese ai fenomeni visibili, ma anche di controllare e ridurre le proprie interferenze nei riguardi dell'oggetto di studio. Date queste premesse, è una naturale conseguenza considerare le teorie prodotte come generalizzabili ed estendibili universalmente. Quindi, sebbene non sia corretto considerare la metodologia della Grounded Theory fra gli approcci positivistici da essa duramente criticati, è evidente l'influenza esercitata su di essa dal paradigma dominante dell'epoca.

Nel frattempo, tale paradigma è stato messo seriamente in crisi dalla svolta interpretativa che negli ultimi decenni ha caratterizzato il panorama delle scienze sociali. La prospettiva costruttivista ha delineato un'ontologia, una teoria della conoscenza ed un'idea di scienza del tutto alternative a quelle

espresse dall'empirismo positivista (Lincoln & Guba, 1985; Mortari, 2007). In tale visione il ricercatore viene considerato un co-costruttore attivo della realtà che si pretende di descrivere, mentre l'oggettività della conoscenza scientifica scompare, in favore delle interpretazioni di essa. Nell'ultimo decennio del XX secolo i paradigmi consolidati sono stati messi duramente in crisi, e si è assistito all'emergere, accanto a posizioni radicali che dichiaravano la fine della stessa possibilità di un pensiero scientifico, di posizioni più moderate che cercavano di rifondare nuove forme di rigore scientifico per la ricerca empirica, alternative al rigore di tipo positivistico. E' all'interno di queste ultime che si collocano i tentativi di Clarke (2005) e di Charmaz (2006) di ripensare la Grounded Theory alla luce delle nuove prospettive delle scienze sociali.

Charmaz, allieva diretta di Glaser, propone un'interpretazione della Grounded Theory in chiave costruttivista che accetta, in parte, un certo relativismo conoscitivo. La Grounded Theory così costruita assume che la conoscenza sia frutto di una costruzione reciproca fra il ricercatore ed i soggetti della ricerca e, pertanto, pone al centro dell'indagine in qualità di dati della ricerca, non tanto i fatti, quanto la dimensione del significato (Charmaz, 2006). Essenzialmente, si parte dal presupposto che il ricercatore non è in grado di scoprire una teoria che si trova nascosta in una realtà oggettivamente intesa, e le teorie non sono considerate come rappresentanti di verità assolute, e quindi necessariamente generalizzabili e replicabili con le sue procedure in maniera incondizionata. Il ricercatore è considerato come parte integrante del contesto che si trova ad osservare, e non pretende di porsi come osservatore naturale. Egli assume anche il suo punto di vista come dato di ricerca, seppur cercando di distinguerlo dai dati che sono prodotti da fatti osservati. La differenza di approccio è evidente anche nella terminologia utilizzata: i dati non sono più raccolti, ma prodotti; il ricercatore non afferra oggetti già presenti in natura, ma costruisce dei dati. Una prospettiva di questo tipo, inoltre, è naturalmente propensa a considerare di vitale importanza la relazione interpersonale fra ricercatore e partecipanti, che rende praticabile quanto detto.

Capitolo IV

Primo Studio: la partecipazione sportiva in adolescenza

OBIETTIVI

A partire da tali premesse, in una prospettiva ecologica, finalità principale del lavoro è stata indagare il ruolo assunto dall'attività sportiva nella protezione dai comportamenti a rischio in adolescenza tenendo conto dei fattori di interdipendenza con i contesti di vita degli adolescenti. Pertanto un primo obiettivo esplorativo è stato quello di conoscere i significati attribuiti ai propri sistemi di vita, le abitudini comportamentali degli adolescenti appartenenti ad una determinata comunità territoriale, ponendo attenzione all'eventuale presenza di comportamenti a rischio e alle funzioni svolte da questi ultimi per gli adolescenti in questione. Sono state quindi approfondite conoscenze, credenze e percezione del rischio.

Ulteriore obiettivo è stato indagare interessi, aspettative, la valutazione delle proprie azioni e delle possibilità offerte dal contesto di appartenenza per

comprendere i fattori che possono aumentare o diminuire il coinvolgimento degli adolescenti in comportamenti a rischio.

METODO

Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 30 adolescenti (18 femmine e 12 maschi) tra i 14 e i 19 anni ($M=16.2$; $DS = 1.62$) abitanti un quartiere a rischio di Napoli, frequentanti la scuola superiore. Gli indirizzi scolastici frequentati sono: 23% liceo scientifico; 20% istituto alberghiero; 30% liceo linguistico; 27% liceo socio pedagogico. E' stato individuato un unico quartiere pensando alla condivisione di dimensioni culturali tra i partecipanti. Si tratta di un contesto ad alto rischio psicosociale (Santinello, Vieno e Cavallo, 2006), caratterizzato però anche dalla presenza di numerose strutture sportive. I partecipanti sono stati reclutati attraverso un *campionamento teorico* (Cicognani, 2003) sulla base delle attività praticate oltre l'impegno scolastico ossia lo sport e attività non strutturate. Nel campionamento teorico, i partecipanti sono selezionati in modo da informare il ricercatore circa lo sviluppo della comprensione dell'area di indagine. È spesso utilizzato nella ricerca di approccio Grounded Theory, al fine di sviluppare una teoria attraverso il processo di ricerca stesso, ed è essenziale per lo sviluppo di una teoria che è *'grounded'* nei dati (Draucker et al, 2007). Gli sportivi praticano nuoto, calcio, danza e basket. I sedentari sono impegnati in attività non strutturate quali scrittura, lettura, disegno, musica, e uscite con gli amici. Al fine di proteggere l'anonimato dei partecipanti, in questo articolo ci riferiamo agli adolescenti atleti con la lettera "A" seguita da "maschio" o "femmina" e agli adolescenti sedentari con la lettera "S" seguito da "maschio" o "femmina".

Strumenti

Per la ricerca è stata creata ad hoc un'intervista semistrutturata. L'impiego delle interviste semistrutturate si fonda sul presupposto che tale metodo sia più appropriato per far emergere i punti di vista dei partecipanti, non ponendo vincoli rigidi rispetto al momento, alla sequenza o al modo in cui gli argomenti

sono affrontati (Morse, 2008). Le aree dell'intervista in questione sono state così suddivise: *gestione del tempo libero*; *rapporto con la scuola*; *rapporto con i pari*; *rapporto con la famiglia*; *progettualità*. Per ogni area sono state formulate delle domande aperte, che rappresentano una griglia di riferimento (Smith, 1995). L'area *gestione del tempo libero* esplora le motivazioni alla base dello svolgimento di determinate attività, le credenze rispetto a tali attività e indaga la percezione rispetto alle conseguenze della pratica di tali attività, nonché il ruolo di figure di riferimento rispetto alla pratica di tali attività. L'area *rapporto con la scuola* esplora la percezione del rapporto tra attività nel tempo libero e scuola. L'area *rapporto con i pari* riguarda la percezione dei significati assunti dalle attività che si svolgono tra pari e il rapporto tra attività del tempo libero e relazioni con i coetanei. L'area *rapporto con la famiglia* indaga il rapporto con gli adulti significativi e il rapporto tra lo svolgimento di determinate attività e l'opinione degli adulti rispetto alle stesse. L'area *progettualità* esplora la percezione dell'influenza sul futuro della pratica nel presente di determinate attività.

I partecipanti sono stati contattati nelle rispettive scuole previo consenso degli insegnanti e le interviste hanno avuto ciascuna una durata di circa un'ora. Nel corso del reperimento si è verificato un fenomeno interessante, una sorta di passaparola tra i ragazzi stessi sfociato in un reperimento "a valanga" (Pol, 1992). Sono stati gli stessi adolescenti infatti a fornire i nominativi di amici e conoscenti che avevano manifestato interesse ad essere intervistati.

Procedura

Dopo aver ottenuto l'approvazione etica universitario per lo studio, gli adolescenti sono stati avvicinati nelle loro scuole, con il permesso dei presidi. È stato chiesto loro di partecipare come volontari allo studio, e sono stati informati dei suoi obiettivi e delle procedure, della sua natura riservata e anonima. I partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la loro partecipazione e i genitori dei partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la partecipazione dei loro figli minorenni. Interviste sono state

condotte in una stanza tranquilla situata nella scuola. Solo l'intervistato e il ricercatore (i.e. il primo autore) erano presenti durante l'intervista. Ogni intervista è durata 60-80 minuti ed è stata audio-registrata con il consenso dell'intervistato (o dei genitori).

Elaborazione dei risultati

Le interviste, audio registrate e successivamente sbobinate, sono state analizzate attraverso l'approccio della Grounded Theory che mira a generare una spiegazione del fenomeno indagato a partire dall'analisi e interpretazione di dati raccolti in situazioni concrete (Strauss & Corbin, 1990). Abbiamo utilizzato una metodologia qualitativa, perché può offrire preziose considerazioni su l'importanza della interdipendenza tra i diversi contesti di vita degli adolescenti. L'approccio *Grounded Theory*, in particolare nel modo in cui lo sviluppa Strauss, consiste in un insieme di passaggi la cui un'attenta esecuzione è pensata per "garantire" come risultato una buona teoria.

I testi delle interviste sono stati analizzati attraverso diverse fasi di codifica: aperta, assiale e selettiva, per giungere all'individuazione di categorie che racchiudano il significato del fenomeno studiato. L'analisi è stata effettuata con il supporto del software ATLAS.ti. Nell'analisi sono state rilevate le eventuali peculiarità emergenti nelle interviste degli adolescenti che praticano sport e quelli che non lo praticano.

La qualità di una *Grounded Theory* può essere valutata mediante il processo con cui è la teoria è stata costruita. Il rigore metodologico è stato istituito incorporando varie strategie di verifica nel processo di ricerca, e la qualità della risultante a *Grounded Theory* può essere giudicata attraverso i criteri di aderenza, la rilevanza e modificabilità.

RISULTATI

Dalla codifica delle interviste sono emersi 391 codici e 17 categorie. Le categorie sono: *Organizzare il tempo; Percezione del tempo; Desideri; Attività non strutturate: tra benessere e rischio; Crescendo con lo sport; Imparare attraverso lo sport; I valori dello sport; Strategie di conciliazione; Ruolo degli*

adulti di riferimento; Comportamenti a rischio: motivazioni; Inconsapevolezza costruita nel contesto; Sfiducia nel futuro; Sport come fattore di protezione; Noi e loro: rifugiarsi nell'ingroup. La core category individuata è stata denominata: *Sport come spazio progettuale.* Di seguito verrà presentata la lettura del fenomeno attraverso 3 macro-aree concettuali, in cui verranno illustrate le relazioni tra la core category e le altre categorie emerse. Le relazioni tra le categorie hanno permesso di individuare dimensioni comuni tra i due gruppi di partecipanti e dimensioni specifiche di ciascun gruppo.

La dimensione temporale tra sport e attività non strutturate

La dimensione temporale, declinata nella percezione e nella dimensione di gestione, riveste un'importanza fondamentale negli impegni quotidiani degli adolescenti intervistati influenzando decisioni e scelte. Il tempo dei partecipanti è scandito dagli impegni scolastici, attorno ai quali sembrano ruotare la maggior parte dei pensieri e delle preoccupazioni. La scuola è l'attività che occupa la maggior parte della loro giornata e dei loro racconti, anche dopo la scuola. Infatti dopo il rientro a casa, il pranzo, vi è il tempo da dedicare allo svolgimento dei compiti, e infine vi è il tempo libero: *Mi sveglio molto presto la mattina, vado a scuola, torno a casa, pranzo, nel pomeriggio faccio i compiti vado in palestra torno a cena, guardo la tv e vado a dormire* (A. femmina). Il tempo libero si riduce concretamente a poche ore, da dedicare a se stessi e alle relazioni con i pari, in ambienti domestici o fuori casa: *Dopo scuola pranzo e poi una piccola dormita, dopodiché si passa allo studio. Una volta conclusi i compiti sono solito vedermi con gli amici, nel caso non fosse possibile il tempo scorre tra il computer e svariati disegni* (S. maschio).

Nel tempo libero si concentrano le emozioni, prendono vita i desideri attraverso attività creative come la scrittura, la lettura, il disegno, la musica; o attraverso attività sportive, come il calcio, la danza, il nuoto e il basket; o ancora in giro con gli amici, in una piazza o in un bar.

La dimensione temporale negli aspetti di gestione ha consentito di individuare aspetti percettivi connessi ai significati attribuiti alle attività scandite nei diversi

impegni temporali. Gli intervistati hanno l'impressione di avere poco tempo a loro disposizione: *Ho sempre poco tempo libero, devo studiare ... non riesco a fare quello che vorrei* (A. femmina). Percepiscono ciò che attiene allo studio un lavoro che sbrigano in fretta per dedicarsi alle attività del tempo libero. A volte a seconda della giornata il tempo libero viene trascorso in maniera diversa per avere l'impressione di poter fare tutto ciò che si desidera, per non dover scegliere, per non perdere nulla: *Ci sono tanti modi semplici di divertirsi, il problema è avere tempo per farlo* (A. femmina). Ed il confine tra passatempo e lavoro è decisamente netto, dal momento che: *Se inizi a fare una cosa perché ti viene imposta, tipo nel lavoro, inizi ad annoiarti* (A. maschio). La difficoltà di avere più tempo per se stessi sembra ripercuotersi nel modo di affrontare l'impegno scolastico che diviene faticoso e non sempre piacevole. La possibilità di avere del tempo da gestire al di là di un compito costruisce lo spazio entro il quale i desideri dei ragazzi prendono vita, vengono sperimentati: desiderio di viaggiare di avere più tempo, per sé, per gli amici e per le relazioni intime: *Vorrei più tempo da passare con il mio fidanzato e ovviamente con le mie più care amiche magari andando a fare gite e viaggi per il mondo* (S. femmina). Tempo da trascorrere a casa a guardare un film o in giro a fare shopping. La percezione del tempo libero sembra essere un effetto primario dell'interazione tra gli adolescenti e il sistema scolastico in cui ha estremo valore lo svolgimento del compito, la dimensione del dovere condivisa anche nella comunità locale. La crescita individuale è sinonimo di acquisizione di profitto senza considerare la ricchezza dell'incontro con altri. Il tempo libero diviene un tempo rubato e gli adulti non sembrano dargli valore educativo.

Le attività non strutturate: tra benessere e rischio

I ragazzi che impiegano il proprio tempo libero in attività non strutturate fanno qualcosa di nuovo per *combattere la noia*, anche in tal caso sembra evidente che il vissuto del tempo libero è in contrapposizione ad un vuoto da riempire. Gli intervistati, attraverso attività individuali ed espressive quali ad esempio il disegno, hanno la possibilità di divertirsi, di far fluire i propri pensieri sulla carta e si sentono gratificati e stimolati: *Molto spesso il disegnare, per me,*

diventa uno sfogo. Una volta poggiata la matita sul foglio è come se tutti i pensieri volassero altrove. Ci sei solo tu e il tuo disegno (S., maschio). Attraverso la scrittura riescono a trasformare le immagini in parole, ad affrontare le proprie debolezze, nel tentativo di costruire i valori che non trovano nel contesto in cui vivono e di immedesimarsi in essi costruendo nuove realtà. *Scrivere per me è mettere su carta, rendere tangibili, reali, tutte quelle cose che corrono nella mente, ogni pensiero e emozione, realizzare i pensieri* (S. maschio). Avere la possibilità di esprimersi sembra essere il filo conduttore che caratterizza tutte le attività, Tali attività restano in un mondo privato non condivisibile. I sedentari tendono spesso a trascurare i compiti per poter uscire a divertirsi o alternano periodi di studio a periodi di divertimento. Inoltre non si sentono gratificati dai loro familiari rispetto alle attività da loro svolte. I ragazzi che praticano nel tempo libero attività non strutturate mostrano maggiore indulgenza nei confronti dei comportamenti a rischio. A volte, si avvicinano a questi comportamenti durante le uscite con gli amici o nella solitudine della propria stanza.

Le loro parole dipingono un quadro di rassegnazione ad un contesto che non offre risorse. Raccontano di una sensazione costante di noia e di leggerezza nei confronti delle azioni messe in atto, di poca coscienza di ciò che si fa. Giustificano questi comportamenti in nome di un'insoddisfazione generale nei confronti della vita e di un contesto che non offre alternative: *Perché non esiste un futuro qui ... per me è sempre colpa del quartiere che non offre niente di buono ai ragazzi* (S, femmina).

L'insoddisfazione nei confronti del presente diventa chiusura verso il futuro, infatti questi ragazzi fanno fatica ad immaginarsi un loro progetto di vita. Hanno un atteggiamento reticente nei confronti di questa tematica e si concentrano sul quartiere, che non offre possibilità: *Al futuro non ci voglio neanche pensare ... mi rifiuto perché già so che se resto qui sarà un disastro* (S. femmina).

Lo sport come spazio progettuale

Una peculiarità degli adolescenti sportivi è costituita dalla dimensione progettuale che lo sport contribuisce a creare offrendo protezione dai comportamenti rischiosi, in quanto espressione sana dei desideri e delle emozioni comuni a tutti i partecipanti.

I ragazzi che iniziano a fare sport sono indirizzati in una prima fase da un adulto, che sia un genitore o il medico per problemi fisici. Una ricca descrizione delle sensazioni associate allo sport caratterizza i loro racconti: sensazioni di benessere, di equilibrio, di serenità: *Quando nuoto provo una sensazione di libertà ... sono sensazioni che non si possono descrivere a parole, ma semplicemente vivere.. il nuoto è come vivere, sento di poter fare tutto quello che voglio quando sono in acqua ... perché in acqua mi sento... forte ... mi sento me stessa* (A., femmina). Lo sport offre loro la possibilità di sentirsi unici, speciali e sperimentare la grinta, l'adrenalina. La passione per lo sport emerge chiaramente dai racconti: è come se l'attività sportiva rispetto alle altre diventasse parte integrante della vita e dei ragazzi. Lo sport permette di conoscere meglio se stessi, offre l'opportunità di mettersi in mostra e di confrontarsi con gli altri. Diventa un impegno irrinunciabile che modifica il carattere: *Quando ballo mi sento speciale, perché faccio qualcosa che non tutti saprebbero fare, sicuramente molti lo fanno molto meglio di me, ma solo io lo faccio in quel modo, con quelle imperfezioni, con quei piccoli limiti fisici che a volte mi fanno tanto sentir male e non all'altezza ... però io ballo, ballo lo stesso. A volte lo faccio per me, per sfogarmi, per esprimere con il corpo istinti che nel quotidiano reprimo, a volte ballo per altri, per un insegnante che crede in te o per una che ti sottovaluta. A volte quando mi muovo sprigiono adrenalina perché capita che sono in tensione e per quanto ciò sia stressante mi fa sentire viva, quando torno a casa stanca e dolorante mi sento soddisfatta"* (A.femmina). La pratica di un'attività sportiva ha insegnato ai ragazzi a definire i propri obiettivi e ad impegnarsi per raggiungerli. Hanno la possibilità di sperimentare i propri limiti e le proprie possibilità e di comprendere l'importanza di rialzarsi dopo un insuccesso. Hanno inoltre la possibilità di confrontarsi con delle regole, di sperimentare la disciplina e l'educazione. Raccontano di aver imparato a conoscere meglio se stessi e il

proprio corpo. Sperimentano la fatica degli allenamenti e sono gratificati dal riuscire ad effettuare correttamente un esercizio. Sono ancora altre le competenze acquisite, come le lingue straniere, o la possibilità di conoscere nuovi luoghi, di viaggiare e conoscere altre persone, altre culture o di imparare a riflettere: *Lo sport mi ha aiutato a riflettere in molte situazioni particolari ... quando devo riflettere su qualcosa d'importante, anche molto importante, farlo in uno stato d'animo tranquillo, rilassato, a mente pulita, senza portare rancore, è molto meglio* (A. maschio). È indicativo che quasi le stesse parole vengano usate per descrivere le sensazioni associate alla pratica sportiva e quelle percepite come spinte per i comportamenti a rischio. In particolare la voglia di mettersi in mostra, di sentirsi speciali e quella di provare emozioni forti. Nel raccontare idee, opinioni pensieri ed esperienze rispetto a comportamenti quali l'abuso di alcool e droghe, la guida pericolosa, infatti, i ragazzi che praticano attività sportive individuano le motivazioni alla base di tali comportamenti nella voglia di divertirsi, di sballarsi, di mettersi in mostra. Nel raccontare le loro percezioni hanno un atteggiamento di critica verso questi comportamenti, che attribuiscono alla voglia di provare emozioni e sensazioni forti, di sembrare grandi, spregiudicati, ribellarsi alla realtà che li circonda. Parlano di un disagio individuale che trova espressione e risoluzione attraverso questi comportamenti: *Alla base c'è la voglia di mostrarsi, di emergere, anche se nel modo sbagliato ... forse hanno bisogno solo di qualcuno che gli ricordi quanto è importante la vita* (A. maschio).

Importante è il ruolo dei pari che si ha voglia di emulare o che incitano a comportamenti a rischio, che diventano il rituale di accesso alla vita di un gruppo. È attraverso la pratica di un'attività sportiva che viene compresa l'importanza dello spirito di squadra: *Fare sport mi ha trasmesso spirito di squadra, rispetto e umiltà* (A. maschio), l'amicizia e il rispetto verso l'altro.

Lo sport offre la possibilità di passare tempo insieme ai familiari e di apprezzare la loro compagnia ed il loro sostegno: *Quando i miei vengono a vedere le mie partite di calcio abbiamo la possibilità di passare più tempo insieme ... con mio padre e miei zii poi ci riuniamo a vedere le partite in tv* (A. maschio). Il tempo libero dei ragazzi è tempo sottratto allo studio, e non

sempre è facile conciliare le due cose. Gli sportivi mettono in atto strategie funzionali, concentrandosi sui compiti a casa da completare prima dell'allenamento e tentano di rendere sport e studio piacevoli. Si sentono gratificati dal riuscire a gestire tutti gli impegni. Gli sportivi hanno ben chiari i propri obiettivi e i passi da compiere per realizzarli. E nei desideri futuri si riflettono i valori precedentemente descritti. I ragazzi tendono a percepirsi come persone forti e manifestano l'intenzione a continuare a praticare un'attività sportiva accanto alle proprie professioni: *Mi immagino come una cardiologa con una bella famiglia che nel suo tempo libero si butta in una piscina.... Mi immagino come una donna forte e determinata...* (A., femmina).

I genitori e i docenti sono le figure adulte più rilevanti nei racconti dei ragazzi, ma spesso il loro ruolo è contraddittorio. Se infatti sono i genitori che avviano i figli alla pratica sportiva, talvolta non appoggiano i ragazzi nello sport, invitandoli a limitare il tempo da dedicare allo sport a favore di quello scolastico. In altri casi i ragazzi si sentono criticati dai genitori quando una competizione sportiva va male, e tendono a litigare con essi quando sono particolarmente carichi a causa di un problema a scuola o nella vita relazionale. Lo sport appare comunque un elemento di condivisione e attivatore di dialogo in famiglia. Per quanto riguarda i professori invece, questi sono per lo più contrari al fatto che i ragazzi praticino un'attività sportiva, al punto che arrivano ad ostacolarli partendo dal pregiudizio che chi fa sport trascura lo studio. Alcuni ragazzi scelgono di omettere ai professori di praticare uno sport: *I professori sono contrari perché pensano che lo sport ci spinga a trascurare lo studio... per questo io non ho detto ai miei professori che nuoto....* (A., femmina).

Lo sport rappresenta per questi ragazzi un'alternativa rispetto al coinvolgimento nei comportamenti pericolosi. Si configura come una strada in cui incanalare quegli stessi bisogni di esprimere sé stessi, di mostrarsi agli altri, di sentirsi speciali, di sentirsi adulti, comuni a tutti gli adolescenti intervistati.

La danza influenza sia il mio benessere fisico perché mi fa stare sempre in allenamento sia quello mentale perché non mi fa avvicinare ad attività troppo futili o pericolose (A., femmina). La pratica sportiva è mediatore di benessere,

permette la costruzione di uno spazio per se stessi e nello stesso tempo diventa elemento di condivisione con gli altri, attivatore di relazioni e contribuisce inoltre a costruire una relazione sana con il proprio corpo. *Dopo una giornata pesante il nuoto è l'unica cosa che mi fa stare bene...mi rilassa e mi aiuta ad affrontare lo studio perché sono rilassata ed è tutto più semplice* (A., femmina). Inoltre, lo sport preserva dalla sensazione di noia e di insoddisfazione e soprattutto responsabilizza i ragazzi nei confronti di una progettualità individuale e collettiva, oltre che trasmettere valori.

Allo stesso tempo però, questi ragazzi si trovano a fare i conti con le caratteristiche del contesto e con le difficoltà che la pratica di un'attività sportiva comporta. È difficile per loro organizzarsi tra scuola e sport, gestire gli impegni, anche se si sentono gratificati dal riuscire a raggiungere gli obiettivi. È difficile non sentirsi appoggiati dagli adulti di riferimento, e a volte la soluzione migliore risulta quella di lasciare lo sport. Ma soprattutto le difficoltà sono connesse alle relazioni con i pari che sembrano non comprendere questa passione: *Beh con persone che praticano la tua stessa attività è facile fare amicizia, perché si ha un interesse in comune ed è già un punto di partenza ... ma gli altri mi danno della "pazza" perché non si spiegano come io riesca a conciliare il nuoto con lo studio* (A., femmina). Il risultato è un atteggiamento di chiusura nei confronti degli altri, inizialmente per difficoltà logistiche, poi sempre più rigido: *All'inizio mi invitavano da qualche parte ed io dovevo sempre rifiutare a causa degli allenamenti ... così non mi hanno più chiamato ed io ho fatto lo stesso con loro ... è difficile ... loro non capiscono* (A., maschio).

DISCUSSIONE

Dai risultati emerge la dimensione progettuale che lo sport contribuisce a creare offrendo protezione dai comportamenti a rischio. Al limite tra rischio e benessere troviamo le attività non strutturate: tali attività, pur non sfociando necessariamente nel rischio, non offrono la stessa gamma di insegnamenti che

lo sport offre, rimandando alla relazione con il contesto, che purtroppo non è adeguato, l'acquisizione di responsabilità individuale e la capacità di crearsi obiettivi e di perseguirli. Sebbene soddisfino esigenze del momento, queste attività restano fini a se stesse e non trasmettono valori o insegnamenti che i ragazzi possono portare con sé in altri contesti e nelle proprie esperienze di vita. Le attività strutturate invece vengono gestite o supervisionate da adulti che svolgono una funzione educativa, richiedono un impegno regolare, si propongono di sviluppare determinate abilità o di raggiungere un obiettivo e pertanto la partecipazione ad esse risulta essere associata all'adattamento psicosociale in numerosi ambiti: bassi livelli di emozioni negative, livelli più elevati di autostima, di capacità di iniziativa e di autoefficacia percepita (Bandura 1997). Lo sport come spazio progettuale si contrappone ad un'inconsapevolezza costruita nel contesto, terreno fertile di disagio, noia, sfiducia e insoddisfazione che rende molto facile l'avvicinarsi a comportamenti pericolosi. All'interno di questo clima i ragazzi sedentari mostrano indulgenza nei confronti dei comportamenti a rischio, sottovalutandone la pericolosità e attribuendo la responsabilità all'esterno, al contesto. Mentre i ragazzi che praticano sport mostrano un atteggiamento critico nei confronti di comportamenti pericolosi e di maggiore consapevolezza rispetto alle conseguenze. Questo dato trova conferma in letteratura nella ricerca di Mahoney e Stattin (2000) sul confronto tra i comportamenti a rischio di adolescenti che partecipano ad attività strutturate ed attività non strutturate: emerge che sia i ragazzi che le ragazze partecipanti ad attività strutturate sono meno coinvolte comportamenti a rischio, mentre coloro i quali partecipano ad attività non strutturate sono più coinvolti.

Ma il contesto in che modo favorisce la pratica di attività strutturate e in particolare di attività sportive? Questo studio suggerisce che un contesto poco favorevole, in cui gli adulti di riferimento non promuovono l'impiego del tempo libero in attività strutturate, possa portare ad episodi di drop – out sportivo. Gli stessi partecipanti lamentano la mancanza di sostegno da parte degli adulti. Le resistenze del contesto si trasformano in un atteggiamento di chiusura che influisce sulla sfera relazione e sulla percezione del futuro. I

sistemi micro (scuola; famiglia; lavoro), meso (insieme dei legami che esistono tra i micro-sistemi), eso (effetti indiretti di quei micro-sistemi in cui non siamo direttamente presenti ma ci influenzano, come ad es. il contesto lavoro dei genitori sui figli) e macro (in riferimento al contesto sociale e culturale con valori, regole sociali che fornisce un modello ideologico e organizzativo delle istituzioni sociali comune ad una particolare classe sociale, gruppo etnico o culturale al quale la persona appartiene) offrono la visione complessa dei fattori che generano situazioni specifiche della persona, della percezione che egli stesso possiede dell'ambiente e delle trasformazioni che l'ambiente stesso genera. Gli *effetti di primo ordine* prodotti dall'interazione con i micro-contesti di appartenenza sono individuabili nell'insieme delle influenze dovute agli ambienti e alle istituzioni all'interno delle quali i soggetti vivono, crescono e interagiscono come la famiglia, il gruppo di lavoro o di pari. I processi che si verificano al loro interno come ad es. la socializzazione, il sostegno sociale, la relazione con i pari possono promuovere e/o inibire il processo di sviluppo della persona (Santinello, Vieno, 2002). Dai dati di questo studio emergono effetti di primo ordine che sembrano inibire il processo di sviluppo degli adolescenti, e all'interno di un processo circolare, hanno un'influenza negativa sullo sviluppo della comunità.

Precedenti studi documentano gli effetti negativi del degrado ambientale e sociale sui bambini e adolescenti sia negli aspetti cognitivi sia sul piano delle relazioni sociali (Sampson et al., 1997; Leventhal et al., 2000). Questi fattori oggettivi contribuiscono a generare organizzazioni e processi sociali che rendono difficile la vivibilità del luogo. La scarsità delle reti sociali e di vicinato, la percezione di insicurezza, l'assenza di controllo degli adulti, il basso coinvolgimento in attività strutturate nel quartiere, costituiscono le basi su cui si sviluppano disagi (Coulton et al., 1996; Caughy et al., 1999) e probabilmente influenzano una modalità intenzionale sempre più orientata alla soddisfazione dei propri bisogni e interessi, piuttosto che facilitare processi partecipativi e cooperativi per il bene comune.

Questo studio sembra suggerire che le relazioni attivate e favorite dalla pratica sportiva siano semplicemente relazioni tra sportivi, con un conseguente

incremento di un *ingroup bias* (Tajfel, 1978) che si protrae in un percezione del futuro in cui i rapporti con l'*outgroup* sono assenti. Lo sport trasmette valori ed insegnamenti, permette di immaginarsi nel futuro, favorisce una progettualità futura personale, la costruzione di progetti individuali, relativi a se stessi e riguardanti i propri studi, il proprio lavoro. Si tratta del futuro personale dei ragazzi in relazione al loro senso di appartenenza all'interno della comunità. Alla base della progettualità vi è un elemento radicalmente diverso dalle pratiche canoniche di pianificazione: gli individui divengono soggetti attivi, dinamici, coinvolti in prima persona nella progettazione che, attraverso una conoscenza specifica dei luoghi, dei problemi, delle situazioni presenti nella realtà locale, producono un sostanziale salto qualitativo (Pretty et al, 1996). La capacità di pensare e realizzare progetti è fortemente legata alla dimensione del benessere in adolescenza che può portare gli individui ad investire sul proprio territorio e a progettare la propria esistenza al suo interno, a pensare e realizzare azioni finalizzate a migliorare la comunità di appartenenza. Inoltre il coinvolgimento nel rischio è minore laddove l'adolescente si sente accettato per quello che è ed è aiutato nella costruzione di un progetto di realizzazione personale (Bernard, 1991). In tal senso diviene significativo il tipo di relazione tra la pratica di un'attività sportiva in adolescenza e la dimensione di progettualità attinente alla vita di comunità.

Per quanto concerne invece la questione dello sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio, nel presente studio lo sport viene percepito dai ragazzi stessi come un fattore di protezione di tutti quei comportamenti pericolosi che caratterizzano la vita di strada in un contesto a rischio, intendendo il rischio in senso psicosociale (Bacchini e Valerio, 2001). Ma ancora il contesto gioca un ruolo fondamentale, dal momento che i ragazzi sedentari non esprimono il desiderio di impiegare il proprio tempo libero in attività diverse da quelle già praticate, al contrario provano una sfiducia di fondo che porta anche in questo caso ad un atteggiamento di chiusura. E gli adulti di riferimento giocano a questo proposito un ruolo fondamentale. Da questo studio emerge che per primi i professori sono contrari alla pratica di uno sport, anche se ricerche (Laure e Binsinger, 2009) dimostrano che la

pratica di un'attività fisica e sportiva in adolescenza merita di essere incoraggiata tenuto conto dei suoi effetti benefici non solo sulla salute ma anche sul rendimento universitario.

La ricerca presentata porta con sé i limiti connessi al contesto stesso, all'esigenza di affidarsi nella parte iniziale alla sensibilità di pochi insegnanti impegnati sul fronte della promozione alla salute. Come emerge dalla discussione i risultati ottenuti concordano con alcuni dati presenti in letteratura e sono discordanti rispetto ad altri. I dati emersi, pur non offrendo risposte definitive, suggeriscono ambiti da approfondire e spunti di riflessione per orientare ulteriori ricerche ai fini dell'organizzazione di interventi mirati alla promozione della salute degli adolescenti nelle comunità locali. Di particolare rilievo appare la lettura della comunità territoriale in cui si svolge la vita quotidiana degli adolescenti, non solo rispetto alla mancanza di risorse interessanti per loro, ma soprattutto in relazione all'assenza percepita di figure adulte di riferimento diverse da quelle menzionate. Assumono quindi rilevanza gli eventuali luoghi di condivisione, in cui individuare adulti che incoraggino l'impegno in attività che consentano una crescita relazionale e personale dell'adolescente. Inoltre di fondamentale importanza diviene la possibilità di condivisione delle esperienze tra sportivi e sedentari al fine di non generare visioni stereotipate che hanno influenza sulle relazioni intergruppo. Pertanto gli interventi dovrebbero essere posti a diversi livelli: individuale come supporto e ascolto degli adolescenti; familiare per il sostegno alla dimensione relazionale; nel sistema scolastico per favorire la gestione di spazi di condivisione delle diverse esperienze degli adolescenti e costruire percorsi formativi più consoni ai loro bisogni; a livello comunitario il lavoro dovrebbe sensibilizzare le associazioni e i diversi enti presenti sul territorio al fine di creare sinergie nelle attività svolte e promuovere attività che coinvolgano gli adolescenti in loco. Tale prospettiva implementerebbe il senso di appartenenza alla comunità territoriale favorendo l'impegno responsabile degli adolescenti.

Capitolo V

Secondo studio: la comunità sportiva in adolescenza

Obiettivi

A partire da tali premesse, finalità principale di questo studio è fornire un contributo al dibattito sul significato del concetto di “comunità” e di “senso di comunità”. All’interno di questa finalità, 2 sono gli obiettivi specifici di questa ricerca: 1) contribuire alla definizione di “comunità sportiva” riferendosi in particolare alla percezione di comunità degli atleti adolescenti. 2) Indagare i meccanismi alla base della formazione di un senso di comunità nei contesti sportivi.

METODO

Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 50 atleti adolescenti (25 femmine e 25 maschi) tra i 14 e i 19 anni ($M=17.3$; $DS= 2.01$), che praticano sport a livello

agonistico, abitanti a Napoli e provincia, e frequentanti la scuola superiore ai seguenti indirizzi: 36% liceo scientifico; 4% istituto alberghiero; 7% liceo linguistico; 11% liceo socio pedagogico; 5% liceo artistico; 2% liceo agrario; 4% istituto tecnico; 32% liceo classico. Gli atleti svolgono la loro attività sportiva in media da 8 anni e si allenano in media 10 ore a settimana. Gli sport praticati sono: basket (30%), calcio (6%), ginnastica artistica (9%), nuoto (17%), arti marziali (12%), pallavolo (12%), danza sportiva (5%), pattinaggio (9%). I partecipanti sono stati reclutati attraverso un *campionamento teorico* (Morse, 2008). Nel campionamento teorico, i partecipanti sono selezionati in modo da informare il ricercatore circa lo sviluppo della comprensione dell'area di indagine. È spesso utilizzato nella ricerca di approccio Grounded Theory, al fine di sviluppare una teoria attraverso il processo di ricerca stesso, ed è essenziale per lo sviluppo di una teoria che è *'grounded'* nei dati (Draucker et al, 2007).

Strumenti

Per la ricerca è stata creata ad hoc un'intervista semistrutturata. L'impiego delle interviste semistrutturate si fonda sul presupposto che tale strumento sia più appropriato per far emergere i punti di vista dei partecipanti, non ponendo vincoli rigidi rispetto al momento, alla sequenza o al modo in cui gli argomenti sono affrontati (Cicognani, 2003). Le aree dell'intervista in questione sono state così suddivise: *relazione atleta-comunità*; *relazione atleta-pari*; *relazione atleta-adulti di riferimento*. Per ogni area sono state formulate delle domande aperte, che rappresentano una griglia di riferimento. (es. Mi racconti dei rapporti che hai instaurato tramite il tuo sport?). L'area *relazione atleta-comunità* esplora da un lato la percezione degli atleti del loro rapporto con la comunità intesa in senso territoriale, dall'altro indaga l'idea e il significato simbolico attribuito alla "comunità" propria degli atleti intesa in senso relazionale. L'area *relazione atleta-pari* esplora le qualità delle relazioni tra coetanei, negli sport individuali e negli sport di squadra, e indaga la percezione del ruolo dei pari sia rispetto alla pratica dell'attività sportiva, sia al di fuori di

essa.. L'area *relazione atleta-adulti di riferimento* mira ad individuare gli adulti significativi per i giovani atleti e indaga il rapporto con essi e il rapporto tra lo svolgimento dell'attività sportiva e l'opinione degli adulti rispetto alla stessa.

Procedura

Dopo aver ottenuto l'approvazione etica universitaria per lo studio, gli adolescenti sono stati avvicinati nelle loro associazioni sportiva, con il permesso dello staff amministrativo. È stato chiesto loro di partecipare come volontari allo studio, e sono stati informati dei suoi obiettivi e delle procedure, della sua natura riservata e anonima. I partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la loro partecipazione e i genitori dei partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la partecipazione dei loro figli minorenni. Interviste sono state condotte in una stanza tranquilla situata nelle rispettive associazioni sportive. Solo l'intervistato e il ricercatore (i.e. il primo autore) erano presenti durante l'intervista. Ogni intervista è durata 60-80 minuti ed è stata audio-registrata con il consenso dell'intervistato (o dei genitori). Per proteggere l'anonimato, utilizzeremo dei nomi di fantasia per riferirci ai partecipanti.

Elaborazione dei risultati

Le interviste, audio registrate e successivamente sbobinate, sono state analizzate attraverso l'approccio della *Grounded Theory* che mira a generare una spiegazione del fenomeno indagato a partire dall'analisi e interpretazione di dati raccolti in situazioni concrete (Strauss & Corbin, 1990). Abbiamo utilizzato una metodologia qualitativa, perché può offrire preziose considerazioni su i significati attribuiti alla comunità dagli atleti adolescenti. L'approccio *Grounded Theory*, in particolare nel modo in cui lo sviluppa Strauss, consiste in un insieme di passaggi la cui un'attenta esecuzione è pensata per "garantire" come risultato una buona teoria. I testi delle interviste sono stati analizzati attraverso diverse fasi di codifica: aperta, assiale e selettiva, per giungere all'individuazione di categorie che racchiudano il significato del fenomeno studiato. L'analisi è stata effettuata con il supporto del software ATLAS.ti. La qualità di una *Grounded Theory* può essere valutata

mediante il processo con cui è la teoria è stata costruita. Il rigore metodologico è stato istituito incorporando varie strategie di verifica nel processo di ricerca, e la qualità della risultante a *Grounded Theory* può essere giudicata attraverso i criteri di aderenza, la rilevanza e modificabilità.

Risultati

Dall'analisi dei dati emergono 500 codici e 20 categorie. La core category è "*interdipendenza comunità sportiva/comunità locale*". Questa categoria comprende 3 dimensioni principali: *Il significato relazionale del gruppo sportivo; gli attori della comunità sportiva; differenze di genere e rappresentazioni locali della tipologia di sport*. Di seguito verrà presentata la lettura del fenomeno attraverso le 3 macro-aree concettuali, in cui verranno illustrate le relazioni tra la core category e le altre categorie emerse.

Il significato relazionale del gruppo sportivo

Dalle interviste degli atleti emerge l'importanza che lo sport ad alto livello assume per questi ragazzi. Molte parole sono dedicate al racconto dell'incontro con lo sport e a ciò che lo sport rappresenta nella vita di questi atleti: "Mi hanno coinvolto gli amici, perché giocando sui campetti si fanno molte conoscenze... e le solite frasi "perché non vieni? Ci divertiamo!...Poi il basket è diventato la cosa più importante della mia vita" (Francesco, 17 anni, Basket). "Avevo 8 anni, e inizialmente mia madre per trovare una cosa che andasse bene sia per me che per mia sorella portò sia me che lei a una pista ...non l'ho più lasciata" (Rosa, 16 anni, pattinaggio). Le motivazioni alla base dell'inizio della pratica sportiva sono diverse, e implicano relazioni con altri significativi: amici, adulti di riferimento, atleti famosi visti alla tv. La pratica sportiva inizia all'interno di una motivazione relazionale, per poi continuare basandosi su motivazioni intrinseche, quali la passione e il divertimento, che divengono elementi in comune con i pari sportivi, come si evince dalle parole di Sara, 17

anni, ginnasta: “Sicuramente la passione per questo sport mi fa andare avanti ... poi c’è lo spirito di sacrificio alcune volte noi rinunciamo alle uscite, quando ad esempio la domenica c’è una gara, ovviamente il sabato non si esce, altrimenti alle 9 del mattino del giorno dopo ... e questo probabilmente mi accomuna a loro e mi discosta invece da altre persone che io frequento al di là della ginnastica che magari non sarebbero disposte a questo tipo di sacrificio...”

Il gruppo dei pari sportivi diviene parte fondamentale della nuova comunità di riferimento, e il sentimento di appartenenza, sia negli sport individuali che negli sport di squadra, diventa molto importante: “Tra noi compagni c’è un buon rapporto, stiamo bene insieme, siamo amici sia nel basket che fuori dal campo e dagli allenamenti, ci sentiamo una squadra e, diciamo che tendiamo, in un certo senso, a restare uniti anche al di fuori del basket” (Valerio, 16 anni, basket). “All’interno del gruppo io mi sento bene, è come se fosse una grande famiglia ... anche se questo è uno sport individuale il legame che si crea con gli altri è speciale” (Davide, 18 anni, nuoto). Per questi atleti i colleghi sono come fratelli e come tali intrattengono relazioni talvolta conflittuali, caratterizzate al tempo stesso da competizione e solidarietà “Siamo una grande famiglia ... bisogna imparare a convivere con tutti, quindi alla fine devi accettare pure i difetti ... cioè io litigo con mia sorella e non possiamo convivere senza parlarci ed è lo stesso per me in palestra con il mio gruppo” (Anna, 14 anni, pallavolo). Emerge un’interessante differenza tra il ruolo formale che ciascun ragazzo assume all’interno del gruppo sportivo, ed il ruolo relazionale che ciascuno percepisce di avere. Anche chi ha un ruolo nella squadra poco rilevante, sente di avere una funzione importante nel sostenere il gruppo. Per i ragazzi è fondamentale la percezione di reciproco sostegno da parte degli altri atleti. La gestione dell’ansia pre-gara, il sacrificio, la determinazione, sono tutti elementi comuni che fanno sentire parte di un gruppo. Il sentimento di appartenenza al gruppo sportivo diventa un elemento che favorisce la progettualità personale: lo sport permette di immaginarsi nel futuro, favorisce una progettualità futura personale, la costruzione di progetti individuali, relativi a se stessi e riguardanti i propri studi, il proprio lavoro. Si tratta del futuro personale dei ragazzi in relazione al loro senso di appartenenza

all'interno della comunità. Alla base della progettualità vi è un elemento radicalmente diverso dalle pratiche canoniche di pianificazione: gli individui divengono soggetti attivi, dinamici, coinvolti in prima persona nella progettazione che, attraverso una conoscenza specifica dei luoghi, dei problemi, delle situazioni presenti nella realtà locale, producono un sostanziale salto qualitativo (Pretty et al, 1996). La capacità di pensare e realizzare progetti è fortemente legata alla dimensione del benessere in adolescenza. Gli insegnamenti dello sport confluiscono in due diverse dimensioni, una più pratica, orientata a fare, che comprende ad esempio la capacità di organizzazione delle proprie attività, ed un più psicologica, che riguarda il riconoscimento e la gestione delle emozioni.

Gli attori della comunità sportiva

Se da un lato emerge chiaramente che i pari atleti rappresentino il cuore della comunità sportiva per gli adolescenti, sia negli sport individuali che negli sport di squadra, un'altra figura assume un significato centrale nella comunità sportiva, ovvero l'allenatore. L'allenatore sembra essere considerato dagli atleti come un vero e proprio sostituto dei genitori: "Lui ci tiene uniti, poi se abbiamo un problema..c'è sempre. Certo a volte è duro negli allenamenti, ma lo fa per noi, per spronarci. È una persona molto importante per me"(Vanessa, 15 anni, nuoto). La percezione di una relazione positiva con l'allenatore è un elemento che rafforza l'appartenenza alla comunità sportiva. Spesso è più facile per questi ragazzi fidarsi con l'allenatore che con i genitori, e i consigli dell'allenatore sono considerati preziosi non solo nella costruzione dei programmi di allenamento o durante le competizioni, ma anche per questioni che riguardano la vita privata dei ragazzi. L'allenatore diventa così una guida non solo nello sport ma anche nella vita. Insieme all'allenatore, anche i membri della dirigenza vengono considerati dai ragazzi come membri significativi della

comunità sportiva: “Ho stretto amicizia non soltanto con ragazzi della mia età, ma anche con persone più grandi quali l’allenatore e il presidente della squadra o il vice ... dipende anche da loro se la squadra funziona” (Luca, 17 anni, calcio). Il presidente e il vicepresidente dell’associazione vengono percepiti dai ragazzi come responsabili della crescita della squadra e dove il clima tra i membri dello staff non è incline alla collaborazione, i ragazzi percepiscono un disagio. Dove presenti, tutti i membri dello staff tecnico rivestono per questi ragazzi un ruolo significativo: il preparatore atletico, il fisioterapista, lo psicologo sportivo.

Il ruolo dei genitori appare contraddittorio, se infatti sono i genitori che avviano i figli alla pratica sportiva, talvolta non appoggiano i ragazzi nello sport, invitandoli a limitare il tempo da dedicare allo sport a favore di quello scolastico. In altri casi i ragazzi si sentono criticati dai genitori quando una competizione sportiva va male, e tendono a litigare con essi quando sono particolarmente carichi a causa di un problema a scuola o nella vita relazionale. Appare interessante che talvolta l’attività sportiva praticata è la stessa praticata in gioventù da uno dei genitori, altre volte invece è l’esatto opposto. Lo sport appare comunque un elemento di condivisione e attivatore di dialogo in famiglia “I miei genitori sono molto entusiasti del mio sport, mi appoggiano, a volte quando vedono che mi toglie troppo tempo allo studio, ho dei litigi con loro però alla fine ci sono sempre ... mi accompagnano anche nelle trasferte lontane, condividono la mia stessa passione perché anche mio padre da piccolo ballava ... agonista anche lui e quindi mi capisce” (Giulia, 15 anni, danza sportiva).

Se come abbiamo visto, il gruppo dei pari atleti si configura come una seconda famiglia, in cui gli altri atleti vengono percepiti come fratelli, dalle interviste emerge una difficoltà di questi giovani atleti a mantenere relazioni con i pari non sportivi: sembra che le relazioni attivate dall’esperienza sportiva di alto livello siano semplicemente tra sportivi, con un conseguente incremento di un *ingroup bias* (Tajfel, 1978) che si protrae in un’ percezione del futuro in cui i rapporti con l’*outgroup* sono assenti: “Ho perso tantissime amicizie in questi anni ... è difficile perché ci sono persone che non capiscono proprio perché tu

perdi tutto questo tempo, per loro è solo un gioco alla fine.. proprio l'anno scorso ho perso la migliore amica.. abbiamo litigato perché lei diceva che passavo troppe ore in palestra dopo il litigio non l'ho più vista" (Claudia, 17 anni, ginnastica).

In questo clima di difficoltà a relazionarsi con i pari non sportivi, la comunità sportiva assume un significato pregnante nella vita degli atleti, divenendo una questione centrale per l'identità. In quest'ottica, l'attività svolta con i gruppi sportivi porta ad una maggiore consapevolezza e senso di responsabilità, consentendo in tal modo alle comunità sportive di sentire il loro carattere distintivo rispetto alle altre comunità. In questo senso vengono delineati i confini di una comunità sportiva che sembrano caratterizzati da eccessiva rigidità e quindi potenzialmente disfunzionali (Minuchin et al, 1975).

Differenze di genere e rappresentazioni locali della tipologia di sport

La difficoltà degli atleti a mantenere relazioni significative con i pari non sportivi potrebbe essere letta tenendo conto dell'interdipendenza con la comunità locale di appartenenza: sembra infatti che a lamentare maggiori difficoltà relazionali siano le ragazze, in un contesto che considera determinati sport, come il basket o il nuoto, sport prettamente maschili. Uno degli aspetti che aiuta a mantenere una visione differenziata delle responsabilità tra uomini e donne, e poi anche una situazione di disuguaglianza, è l'attribuzione di atteggiamenti diversi a uomini e donne in relazione a contesti specifici della vita (Eagly & Mladinic, 1994; Deaux, Winton, Crowley, e Lewis, 1985). Le donne e gli uomini vivono dei pregiudizi all'interno di quei contesti che non rispondono alle rappresentazioni di ruoli per ciascun genere. In particolare, questa dinamica porta le donne ad essere socializzate in conformità con i requisiti relazionali peculiari della sfera privata, e gli uomini sono invece indirizzati verso la sfera professionale, guidata da un principio meritocratico e individualista (Eagly & Steffen 1984). Questo accade nello sport, per lo sport

che si pratica e per il fatto stesso di praticarlo. Le ragazze intervistate esprimono un senso di esclusione da parte delle compagne non sportive che: “Non capiscono quanto sia importante ... criticano lo sport e dopo qualche volta che non sono uscita con loro la sera a causa delle gare del giorno dopo non mi hanno più chiamata” (Cristina, 15 anni, basket). L’esperienza sportiva sembra connotarsi nell’immaginario di questa comunità locale come un elemento che ostacola le normali pratiche di socializzazione adolescenziali. In un contesto in cui il calcio costituisce lo sport più importante, anche i ragazzi che praticano basket, pattinaggio, o pallavolo esprimono difficoltà a mantenere amicizie con i pari non sportivi, che: “Sembrano parlare lingue diverse ... io all’inizio ci provavo ad invitarli alle competizioni, poi ho lasciato perdere e non ci siamo visti più” (Federico, 18 anni, pattinaggio) . Non è lo stesso per le arti marziali, attività che influiscono positivamente sulla desiderabilità sociale e che per i ragazzi soprattutto costituiscono un forte motore relazionale, sia con i pari sportivi con i quali si condivide l’interesse, sia con i pari non sportivi, affascinati dall’apparente forza attribuita a chi pratica di tali discipline “A scuola mi chiedono spesso di mostrargli qualcosa, tutti vorrebbero imparare il karate, anche se io spiego che alla base vi è un principio di non violenza ... da quando faccio karate ho più successo con le ragazze” (Diego, 16 anni, Karate). Anche il clima dei pari non sportivi sembra dunque costituire un potente attivatore di appartenenza e condivisione con la comunità sportiva in adolescenza.

Interdipendenza comunità sportiva/comunità locale

Dai risultati di questo studio emerge che gli atleti adolescenti intervistati percepiscono una distinzione chiara tra la comunità sportiva di appartenenza e la comunità locale di provenienza. Nella definizione di comunità sportiva di questi giovani atleti sembra prevalere l’aspetto relazionale e simbolico del concetto di comunità, mentre rispetto alla comunità locale prevale l’aspetto territoriale-geografico, anche se l’aspetto relazionale rimane sempre presente. In linea con quanto afferma Chipuer (2001) per gli adolescenti la comunità, in riferimento al territorio, è costituita principalmente dai pari, sia nel vicinato che

nella scuola. I pari non sportivi infatti costituiscono il principale riferimento alla comunità territoriale, percepita in netta contrapposizione alla comunità sportiva. La difficoltà degli atleti ad instaurare e mantenere relazioni con i pari al di fuori del mondo sportivo, se da un lato crea rammarico e disagio, dall'altro rafforza l'appartenenza alla comunità sportiva, in cui i bisogni di essere compresi e sostenuti sembrano essere soddisfatti. Sembra che questi atleti siano immersi in un contesto che non sostiene la pratica sportiva come strumento potenziale di crescita, e all'interno di questo contesto per i giovani atleti che praticano sport a livello agonistico e che trascorrono la maggior parte del loro tempo nelle associazioni sportive, il sentimento di appartenenza alla comunità sportiva diventa particolarmente rilevante. Chalabaev e Sarrazin (2009) hanno dimostrato rispetto alle auto-percezioni e motivazioni degli studenti verso un'attività considerata maschile (ad esempio, calcio) e una femminile (vale a dire, danza) che gli studenti si sentono più competenti e motivati quando gli stereotipi associati alle attività sono favorevoli al genere. In questo studio emerge che questi giovani atleti sono immersi in un contesto locale che non supporta la pratica dello sport come mezzo di potenziale di crescita, e in questo contesto per i giovani atleti che praticano sport a livello agonistico e che passano la maggior parte del loro tempo in club sportivi, il senso di appartenenza alla comunità sportiva è diventato particolarmente rilevante.

Dallo studio di Albanesi, Cicognani e Zani (2005) emerge che, perché si possa parlare di comunità, per gli adolescenti è fondamentale riferirsi ad un luogo in cui si possano sviluppare interazioni sociali faccia a faccia. Ed è quello che avviene nella comunità sportiva, che è composta dal sistema società sportiva nel suo complesso, e che comprende i membri dell'amministrazione (presidente, vice), i membri dello staff tecnico (preparatore atletico, fisioterapista) e, in particolare, i genitori, l'allenatore e i pari sportivi. Gli adulti di riferimento per questi giovani atleti sono gli adulti che incontrano nel mondo sportivo. Come è ben documentato in letteratura la relazione atleta – allenatore costituisce un elemento chiave della carriera di un atleta (Antonini Philippe et al., 2011): una relazione allenatore – atleta soddisfacente ha effetti

positivi sulla performance degli atleti e sul loro benessere psicologico (Antonini – Philippe & Seiler, 2006). Negli anni numerose ricerche si sono soffermate sul comportamento dell'allenatore e sul suo stile di conduzione degli allenamenti (Cumming et al., 2006). Meno attenzione invece è stata data alla natura interpersonale della relazione atleta – allenatore. Tale relazione costituisce un fenomeno complesso, che influenza ed è influenzato da numerose variabili (Jowett & Poczwardowski, 2007). La qualità della relazione allenatore atleta è associata per esempio alla percezione da parte dell'atleta di soddisfazione durante l'allenamento e la performance, al clima motivazionale, alla comunicazione interpersonale, alla coesione (Jowett, 2008). In questo studio emerge il ruolo centrale della figura dell'allenatore, negli sport di squadra come in quelli individuali, e i risultati mostrano una relazione atleta-allenatore che diventa sempre più paritaria e interdipendente con l'aumentare dell'esperienza sportiva dell'atleta.

Per quanto riguarda i genitori, questi occupano un ruolo cardine nella carriera sportiva dei propri figli, fin dalla scelta dello sport: il ruolo determinante dei genitori nei gusti sportivi dei loro figli è comunemente accettato in letteratura (Bois, 2006). Le ricerche in questo campo hanno studiato l'effetto di differenti comportamenti parentali su numerosi variabili come le percezioni di competenza; il valore attribuito allo sport; l'orientamento verso determinati obiettivi. Anche se nel periodo adolescenziale si assiste ad uno spostamento dell'interesse relazionale al di fuori dalla sfera familiare, per gli adolescenti intervistati la percezione di supporto da parte dei genitori rispetto all'attività sportiva sembra essere fondamentale.

Come abbiamo visto, il gruppo dei pari sportivi è l'aspetto centrale della comunità sportiva in adolescenza. Il sentimento di appartenenza e la condivisione emotiva che caratterizza questa relazione è qualcosa di diverso dalla coesione, comunemente studiata in letteratura. La *coesione* è infatti quell'ingrediente che nelle dinamiche di gruppo permette di rendere squadra un insieme di diverse individualità: nello sport come nelle altre attività la prestazione di un gruppo è maggiore della somma dei rendimenti individuali dei singoli componenti. L'interazione tra i partecipanti, finalizzata al

perseguimento di obiettivi condivisi, è la caratteristica chiave che contraddistingue un collettivo (Andreaggi, Robazza e Bortoli, 2000), dunque si parla di coesione quando c'è la finalizzazione ad un obiettivo condiviso. L'interesse comune verso la competizione in uno sport è spesso citato come un catalizzatore per la costruzione di comunità tra i partecipanti (Schimmel, 2003), ma questo studio dimostra come il sentirsi parte del gruppo dei pari atleti rappresenti per questi adolescenti qualcosa di più, che va oltre la condivisione dell'allenamento e della competizione, ma è un sentirsi parte di qualcosa, un condividere una storia oltre che un destino comune. Percepire la comunità come entità risulta più rilevante di percepirla come coesa, in base all'effetto sul SoC (Mannarini, Rochira e Talò, 2012).

Chipuer *et al.* (1999), sostengono che gli adolescenti sono poco interessati alla possibilità di esercitare influenza nella comunità, e che l'esercizio di una qualche forma di potere decisionale è un'esperienza poco significativa nella quotidianità dell'adolescente, presumibilmente almeno fino a quando non raggiunge la maggiore età. I risultati di questo studio sono più vicini alla visione di Prilleltensky *et al.* (2001) che invece ritengono che le opportunità di esercitare influenza nel proprio contesto di appartenenza sono un elemento critico per la definizione del senso di comunità in adolescenza. Questi autori affermano che per i bambini e gli adolescenti la percezione di controllo e il senso di efficacia personale sono accresciuti dalle opportunità di partecipazione e autodeterminazione e dalla possibilità di dare un contributo alla vita della comunità. E' quanto avviene nella comunità sportiva, in cui i giovani atleti partecipano attivamente, non solo al fine di raggiungere risultati agonistici, importanti per il singolo quanto per la società sportiva, ma anche impegnandosi per far conoscere lo sport all'esterno. Questi ragazzi mostrano una profonda attenzione verso le dinamiche relazionali che caratterizzano i componenti della comunità sportiva.

La qualità delle relazioni che caratterizzano la comunità sportiva possono essere lette attraverso la concettualizzazione classica del senso di comunità, teorizzata da Mcmillian e Chavis (1986), e cioè formata da senso di appartenenza (*belonging*); influenza (*influence*), soddisfazione dei bisogni

(fulfillment of needs), connessione emotiva condivisa (*shared emotional connection*). Come abbiamo visto questi atleti si sentono appartenenti ad una comunità relazionale formata dai pari atleti, dall'allenatore, dai genitori e dai membri dello staff, che vede i suoi confini spaziali nell'associazione sportiva, ma la cui importanza diventa centrale per l'identità dei giovani atleti. All'interno di questa comunità essi percepiscono la possibilità di influenza reciproca, condividono emozioni, desideri, vittorie e sconfitte e sperimentano soddisfazione rispetto al bisogno di sostegno e di riconoscimento. Dunque dai risultati di questo studio emerge che, oltre all'esperienza sportiva, comunemente definita come attivatore di relazioni, le dimensioni che intervengono nella formazione di un senso di comunità nei contesti sportivi in adolescenza siano: il clima percepito dell'allenatore; il clima percepito dei genitori; il clima percepito dei pari sportivi e il clima percepito dei pari non-sportivi.

Discussione

Questo studio offre un contributo al dibattito sul concetto di comunità, focalizzandosi sulla percezione di comunità da parte dei partecipanti appartenenti ad una popolazione specifica, cioè gli atleti adolescenti di alto livello. Emerge che si può parlare di una comunità sportiva per questi adolescenti, che è differente dalla loro comunità territoriale di provenienza, ma è significativa nella vita di questi ragazzi. Questo studio apre a riflessioni sul senso della comunità applicato allo sport. In accordo con il modello di McMillian e Chavis (1986), il senso di comunità si applica sia alle comunità territoriali (ad esempio, quartieri) che alle comunità relazionali (ad esempio, sport), e gli individui possono avere allo stesso tempo un senso di comunità in contesti diversi. Come accade per altri contesti più studiati, come la scuola, il senso di comunità che caratterizza la comunità sportiva può influenzare positivamente il benessere degli atleti adolescenti, proteggerli dalle esperienze di solitudine e di burn out, promuovere un aumento di impegno e di soddisfazione degli atleti in relazione alla loro esperienza (Warner, Dixon, e

Chalip, 2012). Se ciò che rende forti le comunità sono gruppi di persone che si sentono connesse, responsabile, supportate, e influenti, allora dovremmo fare un notevole sforzo per creare, anche nello sport, ambienti per e con i giovani che promuovono lo sviluppo di queste caratteristiche. Sarebbe utile quindi continuare ad approfondire queste dimensioni per misurare il senso di comunità nei contesti sportivi e utilizzare questo costrutto nella programmazione di interventi volti alla prevenzione del drop-out sportivo.

Capitolo VI

Terzo Studio: Il senso di comunità e l'impegno sportivo in adolescenza

Etude 3a

Validation d'un outil du SOCS en langue italienne et française

Objectif

L'objectif général de cette étude a été de valider une version italienne et française du Sens communautaire Sportif comprenant cinq variables latentes de premier ordre (i.e., les cinq dimensions du SOCS) et une variable latente de second ordre (i.e., le SOCS). Le premier objectif a été alors d'évaluer la validité factorielle des cinq sous-échelles du SOCS à la fois dans une version italienne puis française. Le second objectif a été d'examiner la fiabilité de ces échelles et de fournir la preuve de leur validité convergente en étudiant la relation entre le sens communautaire sportif et l'engagement avec une population italienne et française.

Construction des sous-échelles et items, et traduction

Le Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence a été construit à partir d'une adaptation des items du *Sense of Community Scale for Adolescent* (Cicognani et al., 2006), qui comprend cinq sous-échelles de 36 items. Il contient les éléments essentiels du sens Communautaire décrit par McMillan et Chavis (1986). En accord avec la littérature et à partir des résultats des deux études qualitatives précédentes, nous avons construit le questionnaire en supposant une structure de cinq facteurs : 1/ le sentiment d'appartenance, 2/ le soutien et la connexion émotionnelle dans la communauté, 3/ la satisfaction des besoins et des possibilités d'implication, 4/ le soutien et la connexion émotionnelle avec les pairs et 5/ les opportunités d'influence.

Concernant les items adaptés, nous avons par exemple changé le mot « ville » avec le mot « club ». Concernant les items créés *ex novo*, nous avons fait référence à la théorie des trois besoins fondamentaux (Deci & Ryan, 2002) dans le sport, en particulier pour la dimension de satisfaction des besoins. Nous avons fait référence aux deux précédentes études qualitatives en particulier pour les dimensions du Sentiment d'appartenance et pour la dimension d'Opportunités d'influence.

La traduction de la version préliminaire italienne et française du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (QSCS-A) a été menée avec une procédure normalisée de traduction renversée. Deux professeurs de Français et deux professeurs d'Italien ont contribué à la traduction initiale des questionnaires. Puis, une population test de 10 athlètes adolescents pour chacune des versions a répondu au questionnaire et a déterminé à quel point les items étaient clairs sur une échelle de type Likert en 5 points de (1) « *pas du tout clair* » à (5) « *totalelement clair* ». La population test a révélé que la majorité des items avaient un niveau de clarté supérieur à 4, hormis certains items qui ont été retirés des analyses car ils ont été considérés comme «vagues». Finalement, deux sujets bilingues ont répondu aux deux questionnaires. Sur la base des traductions italienne et française du questionnaire, la formulation des différents items a été discutée et un consensus a été atteint afin de développer une version finale italienne et française.

La version préliminaire du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence comprenait cinq sous-échelles et 44 items. Les réponses ont été fournies sur une échelle de type Likert en 5 points de (1) « *Pas du tout d'accord* » à (5) « *Tout à fait d'accord* ».

Analyse des Données

Les validités factorielles des deux versions du QSCS-A ont été testées en suivant deux étapes principales. Premièrement, nous avons conduit des analyses factorielles exploratoires. La méthode de rotation *varimax* normalisée a été utilisée et le nombre de facteurs maximum a été contraint à cinq en rapport avec nos hypothèses. Une rotation *varimax* est un changement de coordonnées qui maximise la somme des variances des chargements au carré au sein de chaque vecteur propre. Autrement dit, elle cherche une base qui économiquement est la plus représentative de chaque individu, afin que ceux-ci puissent être bien décrits par une combinaison linéaire des fonctions de base. Afin de valider ces résultats, nous avons effectué des analyses factorielles confirmatoires. Les modèles ont été testés en utilisant la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance (i.e., « *maximum likelihood* ») à partir de la matrice de covariance avec le logiciel Lisrel 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 2004). Il est recommandé d'examiner et de reporter divers indices (i.e., « *fit indices* »), afin d'effectuer une évaluation globale de l'ajustement (Hu & Bentler, 1995). En se basant sur les suggestions faites par plusieurs auteurs (Hu & Bentler, 1998, 1999 ; McCallum & Austin, 2000) ; et afin de permettre la comparaison avec d'autres études, différents indices ont été choisis de manière à évaluer l'ajustement du modèle : le χ^2 (df), le *Bentler-Bonett NonNormed Fit Index (NNFI)*, le *Comparative Fit Index (CFI)*, le *Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR)*, et le *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*. Les valeurs entre .90 et .94 pour le *CFI* et le *NNFI* indiquent un ajustement acceptable, alors que des valeurs supérieures ou égales à .95 indiquent un ajustement relativement bon. Des valeurs inférieures à .08 pour le *SRMR* et des valeurs inférieures à .05 pour le *RMSEA* représentent un bon

ajustement. La normalité univariée a été étudiée par les calculs de l'asymétrie (i.e., « *skewness* ») et de l'aplatissement (i.e., « *kurtosis* ») de chaque item. Les résultats indiquent qu'il n'y a aucune indication d'une forte déviation de la normalité.

Afin de tester la fiabilité des échelles italienne et française, nous avons calculé les coefficients de consistance interne. Enfin, les validations convergentes ont été conduites afin de soutenir les relations supposées entre les construits reliés théoriquement (validité convergente) et / ou entre les construits indépendants (validité discriminante). Au regard des études précédentes, les présentes études ont porté uniquement sur la validité convergente. Il est également recommandé lors d'une validation transculturelle pour des construits stables dans le temps, d'effectuer un re-test, une, voire plusieurs semaines après le test initial. Cependant, nous n'avons pas utilisé cette procédure. Nous avons alors examiné les corrélations entre les cinq sous-échelles du QSCS-A et un des construits reliés théoriquement (i.e., l'engagement).

Le développement de la version italienne du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Participants

Deux cent cinquante cinq athlètes adolescents italiens de haut niveau (114 filles et 141 garçons) âgés de 14 à 19 ans ($M = 15.7$; $ET = 1.52$) ont participé à cette étude. Ils habitent la région Campanie et ils pratiquent des sports individuels (59%) et des sports collectifs (41%) en moyenne depuis 8 ans, en moyenne 15 heures par semaine. Les sports individuels sont les suivants: gymnastique, natation, patinage à roulette et escrime. Les sports collectifs sont les suivants: basket-ball, football, volley-ball et rugby.

Procédure

Conformément aux recommandations du comité d'éthique de la recherche institutionnelle, les présidents de chaque club ont été contactés afin d'obtenir l'autorisation de se rapprocher de leurs athlètes pour la participation à l'étude. Celle-ci a été volontaire; le consentement des parents a été obtenu avant la collecte de données, et la confidentialité a été assurée.

La validité factorielle

Analyse exploratoire

Les résultats de l'analyse factorielle exploratoire révèlent que les dimensions du Sens Communautaire Sportif se répartissent sur cinq facteurs. À la suite de cette analyse préliminaire, des items ont été éliminés, et ont conduit à une version définitive du questionnaire italien composé de 19 items (Tableau 1)

ITEMS (Version ITA)	SB	CEP	INF	CEC	APP
1.3 Dans ce club j'ai le sentiment de pouvoir encore apprendre de nouvelles choses	0.58				
1.10 Je pense que ce club me permet d'être satisfait(e) de mes performances	0.57				
1.23 Depuis que je suis dans ce club, je joue de mieux en mieux	0.75				
1.32 Depuis que je suis dans ce club, je me sens en progrès	0.77				
1.2 Je passe beaucoup de temps avec d'autres jeunes qui font partie de mon club		0.80			
1.7 Dans ce club, il y a d'autres jeunes de mon âge capables de me soutenir si j'en ai besoin		0.61			
1.12 Beaucoup de mes amis(es) proches sont des jeunes qui font partie de mon club		0.76			
1.22 J'aime bien passer du temps après l'entraînement avec les autres adolescents(es) qui font partie de mon club		0.72			

1.8 Je pense que si le club s'engageait davantage, nous pourrions offrir plus d'opportunités pour les jeunes sportifs de mon club						0.64
1.19 Si nous en avons l'occasion je pense que nous pourrions être capables d'organiser des manifestations permettant de faire connaître le club (Tournois ouverts aux autres clubs ou aux non pratiquants, forum sur le sport)						0.62
1.28 Je pense que si le club s'organise et s'engage davantage, nous pourrions réaliser la majorité des objectifs prévus pour la saison prochaine						0.69
1.4 Les « encadrants » (cad : l'entraîneur, le président, le kiné) de mon club collaborent ensemble						0.70
1.14 Les encadrants dans ce club se soutiennent les uns les autres						0.72
1.25 Les encadrants dans ce club travaillent ensemble pour améliorer les choses						0.69
1.33 Les encadrants de mon club sont solidaires les uns les autres						0.77
1.6 Je pense que c'est un bon club pour faire ce sport						0.52
1.27 J'apprécie être un membre de ce club						0.59
1.42 Pendant les compétitions sportives, je suis fier(e) de faire partie de ce club						0.75
1.44 Faire partie de ce club est une chose importante pour moi						0.68
VAL PROPRE	5.71	2.13	1.39	1.16	1.00	
% total variance	30.09%	11.26%	7.36%	6.11%	5.26%	

Tableau 1. *Analyse factorielle exploratoire des cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (version italienne)*

Note. SB: La satisfaction des besoins. CEP: Connexion émotionnelle avec les pairs. INF: Opportunités d'influence. CEC: Connexion émotionnelle dans la communauté. APP: Sentiment d'appartenance

Analyse confirmatoire

Une nouvelle étape dans l'élaboration du questionnaire était d'effectuer une CFA en utilisant le même échantillon. Utilisation CFA après EFA avec le même ensemble de données constitue une progression logique dans la modélisation exploratoire. Nous avons effectué une analyse factorielle confirmatoire avec cinq facteurs de premier ordre (i.e., Sentiment d'appartenance, Soutien et connexion émotionnelle dans la communauté, La satisfaction des besoins et des possibilités de implication, Soutien et connexion émotionnelle avec les pairs et Opportunités d'influence) et un facteur de second

ordre (i.e., le Sens Communautaire Sportif). L'analyse révèle un ajustement satisfaisant aux données. $\chi^2(147) = 233.00$, $NNFI = .97$, $CFI = .97$, $SRMR = .06$, $RMSEA = .04$. Tous les coefficients de piste λ sont significatifs à $p < .05$ ($t > 1.96$). Ces résultats suggèrent que le modèle hiérarchique à cinq facteurs du *Sens Communautaire Sportif à l'adolescence* présente un ajustement acceptable aux données (Figure 1).

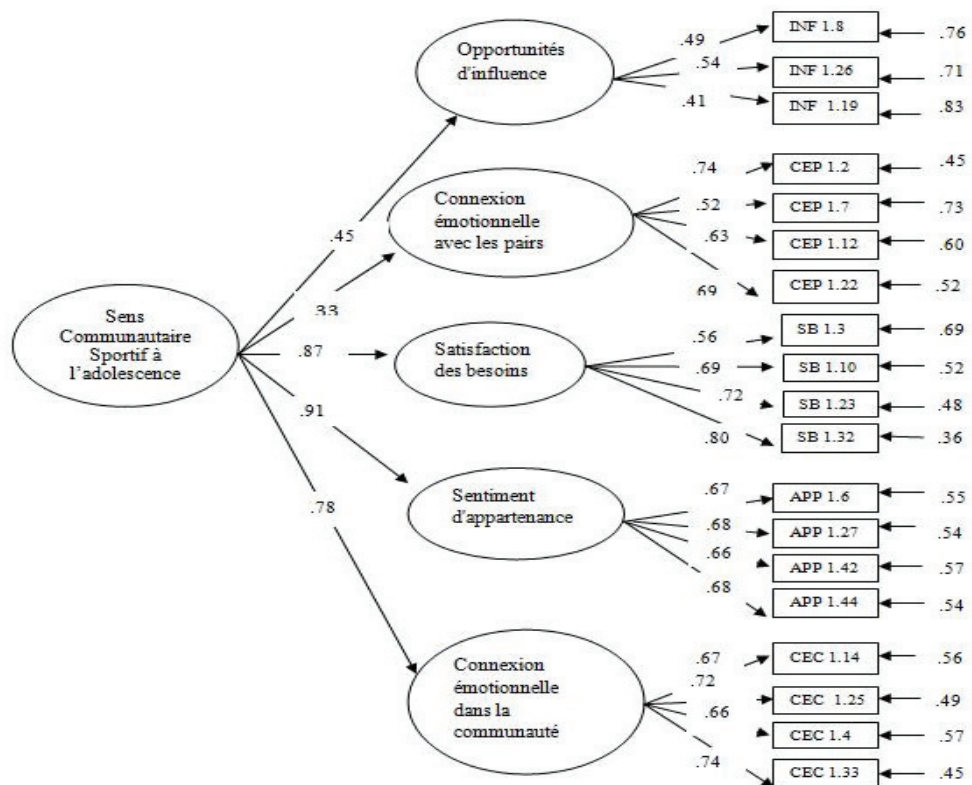


Figure 1. Analyse factorielle confirmatoire hiérarchique des cinq dimensions du *Sens Communautaire Sportif à l'adolescence* (version italienne)

Fiabilité et Validité Convergente du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence : la version italienne

Nous avons évalué la fiabilité du Questionnaire en examinant les coefficients α de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif (Tableau 2). Ces résultats ont fourni la preuve d'une cohérence interne adéquate de quatre sous-échelles du Sens Communautaire Sportif: les coefficients α de Cronbach varient de .73 à .78. Seule la sous-échelle Opportunités d'influence présente une valeur de .46 moins satisfaisante.

	La satisfaction des besoins	Connexion émotionnelle avec les pairs	Opportunités d'influence	Connexion émotionnelle dans la communauté	Sentiment d'appartenance
Moyenne					
Ecart type					
α de Cronbach	.77	.73	.46	.78	0.76

Tableau 2. Moyennes, Ecart types, Alphas de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Toutefois, nous avons également calculé les corrélations totales des items afin d'étudier plus en détail les liens entre celles-ci.

	La satisfaction des besoins	Connexion émotionnelle avec les pairs	Opportunités d'influence	Connexion émotionnelle dans la communauté	Sentiment d'appartenance
La satisfaction des besoins	1.00				
Connexion émotionnelle avec les pairs	.23*	1.00			
Opportunités d'influence	.28*	.25 *	1.00		
Connexion émotionnelle dans la communauté	.55 ***	.23 *	.17 *	1.00	
Sentiment d'appartenance	.62 ***	.25 *	.23*	.56**	1.00

Tableau 3. Corrélations entre les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence
 Note : * = corrélation faible ($.10 < r < .30$), ** = corrélation modérée ($.30 < r < .50$), *** = corrélation forte ($r > .50$).

Une fiabilité et une validité factorielle acceptables ne garantissent pas que l'échelle mesure effectivement le construit qu'elle est censée évaluer. Il est également important de préciser les relations entre les concepts sous-jacents mesurés par l'échelle, avec d'autres concepts théoriquement reliés (i.e., la validité convergente). Dans cette étude, la validité convergente a été estimée à l'aide de corrélations (i.e., caractérisées comme faible à forte en suivant les recommandations de Cohen, 1988) entre des construits spécifiques - i.e., l'engagement et la perception de réussite - et les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence. ...spiegare perché

Mesures

Engagement : intentions comportementales d'arrêter (Sarrazin et al, 2002, d'après Ajzen)

Perception de réussite

Résultats

	La satisfaction des besoins	Connexion émotionnelle avec les pairs	Opportunités d'influence	Connexion émotionnelle dans la communauté	Sentiment d'appartenance
Engagement					
Intentions d'arrêter	-.38 **	-.14*	-.11 NS	-.20*	-.25 *
Perception de réussite	.40***	.09 NS	.14*	.18*	.25*

Tableau . *Corrélations entre les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence et Engagement* Note : * = corrélation faible ($.10 < r < .30$), ** = corrélation modérée ($.30 < r < .50$), *** = corrélation forte ($r > .50$). NS = corrélation non-significative

Validation française du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Participants

Cent quatre-vingts trois athlètes adolescents françaises de haut niveau (81 filles et 102 garçons) âgés de 14 à 19 ans ($M= 16.1$; $ET= 1.2$) ont participé à cette étude. Ils habitent la région Rhône-Alpes et ils pratiquent des sports individuels et des sports collectifs.

Procédure

Conformément aux recommandations du comité d'éthique de la recherche institutionnelle, l'entraîneur de l'équipe et les enseignants de chaque classe ont été contactés afin d'obtenir l'autorisation de se rapprocher de leurs athlètes ou de leurs élèves pour la participation à l'étude. Celle-ci a été volontaire ; le consentement des parents a été obtenu avant la collecte de données, et la confidentialité a été assurée.

Validité factorielle

Analyse exploratoire

À la suite de l'analyse factorielle exploratoire, des items ont été éliminés.

Les résultats révèlent que les dimensions du Sens Communautaire Sportif se répartissent sur cinq facteurs, et la version définitive du questionnaire comprend 18 items (Tableau)

ITEMS (Version FRA)	CEC	CEP	APP	SB	INF
1.4 Les « encadrants » (cad : l'entraîneur, le président, le kiné) de mon club collaborent ensemble	0.70				
1.14 Les encadrants dans ce club se soutiennent les uns les autres	0.82				
1.25 Les encadrants dans ce club travaillent ensemble pour améliorer les choses	0.80				
1.33 Les encadrants de mon club sont solidaires les uns les autres	0.85				
1.7 Dans ce club, il y a d'autres jeunes de mon âge capables de me soutenir si j'en ai besoin		0.78			
1.18 Si j'ai besoin d'un peu d'aide, je peux demander à un(e) jeune de mon âge qui fait partie de ce club		0.83			
1.26 Dans ce club il y a des jeunes qui représentent une importante source de soutien moral pour moi		0.77			
1.36 Si j'ai envie de parler je peux généralement trouver un(e) autre jeune dans ce club pour discuter		0.83			
1. 21 Appartenir à ce club est une partie importante de mon identité			0.83		
1.27 J'apprécie être un membre de ce club			0.65		
1.42 Pendant les compétitions sportives, je suis fier(e) de faire partie de ce club			0.71		
1. 44 Faire partie de ce club est une chose importante pour moi			0.84		
1.10 Je pense que ce club me permet d'être satisfait(e) de mes performances				0.51	
1.20 Dans ce club je n'ai pas beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable				0.71	
1.29 Dans ce club, je ne me sens pas souvent très performant(e)				0.80	
1.8 Je pense que si le club s'engageait davantage, nous pourrions offrir plus d'opportunités pour les jeunes sportifs de mon club					-0.63
1.28 Je pense que si le club s'organise et s'engage davantage, nous pourrions réaliser la majorité des objectifs prévus pour la saison prochaine"					-0.79
1.39 Je pense que les gens qui font partie de ce club pourraient améliorer certaines choses (logistique, organisationnelle, sociales, échanges, formation des encadrants donner des exemples)					-0.64
VAL PROPRE	5.66	2.32	1.50	1.42	1.19
% total variance	31.4%	12.89%	8.38%	7.91%	6.61 %

Tableau . *Analyse factorielle exploratoire des cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (version française)*

Note. CEC: Connexion émotionnelle dans la communauté. CEP: Connexion émotionnelle avec les pairs
APP: Sentiment d'appartenance.SB: La satisfaction des besoins.. INF: Opportunités d'influence.

Analyse confirmatoire

Comme dans l'étude de validation du questionnaire italien, nous avons effectué une analyse factorielle confirmatoire avec cinq facteurs de premier ordre (i.e., Sentiment d'appartenance, Soutien et connexion émotionnelle dans la communauté, La satisfaction des besoins et des possibilités de implication, Soutien et connexion émotionnelle avec les pairs et Opportunités d'influence) et un facteur de second ordre (i.e., le Sens Communautaire Sportif).

Fiabilité et Validité Convergente du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence : version Française

Nous avons évalué la fiabilité du Questionnaire en examinant les coefficients α de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif (Tableau 2). Ces résultats ont fourni la preuve d'une cohérence interne adéquate de quatre sous-échelles du Sense Communautaire Sportif: les coefficients α de Cronbach varient de .60 à .87. Seule la sous-échelle Opportunités d'influence présente une valeur moins satisfaisante de .53

	Connexion émotionnelle dans la communauté	Connexion émotionnelle avec les pairs	Sentiment d'appartenance	La satisfaction des besoins	Opportunités d'influence
Moyenne					
Ecart type					
α de Cronbach	.87	.84	.84	.60	0.53

Tableau . Moyennes, Ecart types, Alphas de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Par la suite, nous avons examiné les corrélations entre les cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence afin d'étudier plus en détail le lien entre celles-ci.

	Connexion émotionnelle dans la communauté	Connexion émotionnelle avec les pairs	Sentiment d'appartenance	La satisfaction des besoins	Opportunités d'influence
Connexion émotionnelle dans la communauté	1.00				
Connexion émotionnelle avec les pairs	.28*	1.00			
Sentiment d'appartenance	.46**	.36**	1.00		
La satisfaction des besoins	.33 **	.25 *	.41*	1.00	
Opportunités d'influence	-.22 **	-.18 *	.06NS	-.18*	1.00

Tableau 3. Corrélations entre les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Note : * = corrélation faible ($.10 < r < .30$), ** = corrélation modérée ($.30 < r < .50$),

*** = corrélation forte ($r > .50$). NS = corrélation non-significative

Comme pour la version italienne, la validité convergente a été estimée à l'aide de corrélations (i.e., caractérisées comme faible à forte en suivant les recommandations de Cohen, 1988) entre des construits spécifiques - i.e., l'engagement et la perception de réussite - et les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence.

Explication de la construction du sens communautaire : influence des climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs, et les conséquences sur l'engagement du sportif.

Etude 3b

Objectif : primo obiettivo vedere le differenze, secondo obiettivo liens entre SOCS et climat , et ses conséquences sur l'engagement

Une analyse Manova a été effectuée pour déterminer s'il y avait des différences au niveau des dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence en fonction du sexe, de l'âge et du type de sport (individuel ou collectif).

				GENRE			
				M		F	
				M	ET	M	ET
	F	Df	P				
Connexion émotionnelle dans la communauté	4.080	1	0.044	4.079	.739	4.228	.726

				SPORT			
				IND		COLL	
				M	ET	M	ET
	F	Df	P				
Connexion émotionnelle avec les pairs	6.364	1	0.012	4.035	.773	3.680	.860

Analyse des Données

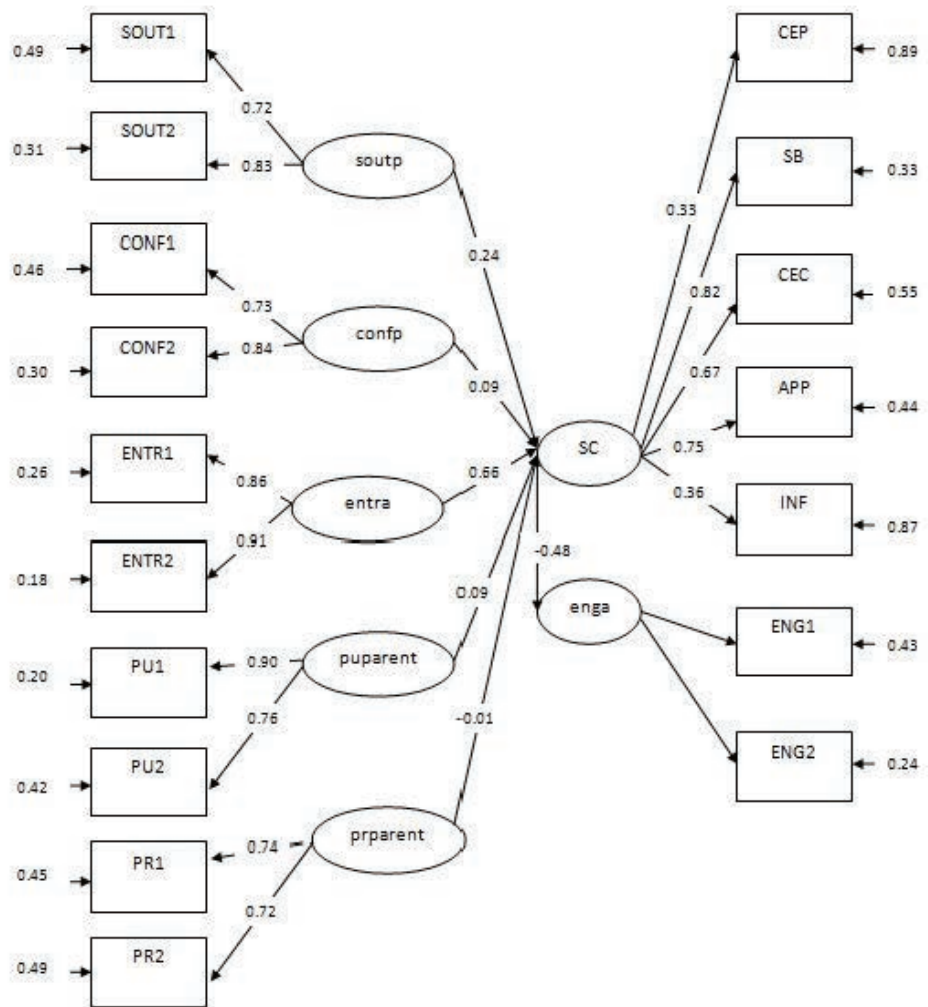
Des Modèles d'Equations Structurelles (MES) ont été utilisés afin d'examiner les relations entre le sens communautaire et climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs, et l'engagement du sportif.

Cette méthode et permet l'étude de tous les concepts impliqués dans un modèle utilisant une représentation latente des construits qui n'est pas influencée par les erreurs de mesure. Il est recommandé d'examiner et de reporter divers indices (i.e., « *fit indices* ») afin d'effectuer une évaluation globale de l'ajustement (Hu & Bentler, 1995; cf. détail dans l'étude 1a).

Résultats

Avant tout, un modèle de mesure correspondant à une analyse factorielle confirmatoire (AFC) a été testé. Cela permet aux chercheurs de se focaliser sur la structure factorielle qui est sous-jacente aux items de chaque construit. Cette première analyse nous permet de tester la validité discriminante des facteurs partageant une méthode commune (e.g., auto-rapportée), qui pourrait avoir tendance à augmenter les corrélations entre les mesures (Perugini & Conner, 2000). La méthode d'estimation du maximum de vraisemblance (i.e., « maximum likelihood ») à partir de la matrice de covariance avec le logiciel Lisrel 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 2004) a été utilisée dans cette étude, les calculs de l'asymétrie (i.e., « skewness ») et de l'aplatissement (i.e., « kurtosis ») de chaque item étant inférieurs à 1 (en valeur absolue). Le modèle AFC était basé sur variables observées et construits latents. Anderson et Gerbin (1988) ont recommandé de laisser les facteurs latents corrélés librement entre eux lors de l'estimation des modèles de mesure. Le modèle de mesure révèle un ajustement adéquat aux données ($\chi^2 () = \dots$, NNFI = .91, RMSEA =, CFI =, SRMR =). Les corrélations entre les construits latents ont été inspectées afin de vérifier la validité discriminante entre ceux-ci. Ainsi, les résultats de l'AFC révèlent que le modèle de mesure est approprié. Par la suite, nous avons testé simultanément les modèles de mesure et structurel. Cela nous a permis de nous focaliser sur les connections conceptuelles entre les facteurs

latents. Les... modèles ont été calculés en utilisant l'estimation du maximum de vraisemblance avec Lisrel 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 2004). Les modèles structurels ont un bon ajustement aux données



Chi-Square=109.17, df=103, P-value=0.31997, RMSEA=0.015

Discussioni e Conclusioni: verso una prospettiva di intervento

La ricerca indica che lo sport può contribuire allo sviluppo morale solo quando applicato in un ambiente con un sistema valoriale appropriato e / o un'attenzione agli aspetti educativi (Bredemeier & Shields, 2001; Lyras, 2007). Tra i vari elementi sociali all'interno di una comunità, lo sport è ampiamente riconosciuto come un modo per costruire il capitale sociale positivo (Zakus, Skinner, & Edwards, 2008)

Gli studi sullo sport come fattore di promozione del senso di comunità si sono soffermati soprattutto sulle comunità rurali svantaggiate: svantaggio, deprivazione e di esclusione sociale, sono tutti termini utilizzati per descrivere le comunità che soffrono gravi problemi sociali, quali: densità di popolazione in aumento, basso status socio-economico, alti tassi di malattia cronica, alti livelli di immigrazione e del multiculturalismo e dei giovani a rischio di esclusione / disaffezione da parte della società (Skinner, Zakus & Cowell, 2008).

Tonts (2005) sostiene che la natura associativa di partecipazione sportiva, e in particolare dei club sportivi, è spesso percepita come un mezzo per la generazione di capitale sociale, e che lo sport contribuisce a costruire l'identità della comunità e un senso di comunità e di appartenenza. Atherley (2006) sostiene che il capitale sociale è importante per la vita di tutti i giorni comunità rurale e la presenza di strutture sportive nella zona sono un obiettivo chiave della vita comunitaria. Coalter (2007) suggerisce che lo sport può contribuire a costruire livelli positivi di fiducia e reciprocità tra i membri di una comunità.

L'emergere di programmi di inclusione sociale basati sullo sport non deve minare l'importanza dello sviluppo dello sport. L'organizzazione di eventi sportivi di massa può coinvolgere molte persone e aumentare la partecipazione attiva alla vita di comunità attirare il coinvolgimento di volontari e contribuendo a creare l'identità della comunità. ma se è vero che questi eventi una tantum riescono a coinvolgere molte persone, questi non assicurano un continuità e una sostenibilità della partecipazione sportiva. L'idea che anima il secondo approccio, non è necessariamente quella di spostare le persone da programmi basati sullo sport e mirati all'inclusione sociale a programmi sportivi professionistici, ma si limita a fornire l'opportunità di partecipare a

tutti i livelli, con percorsi che possono o non possono essere ripresi dal partecipante. Inoltre, è possibile identificare almeno cinque temi che potrebbero essere utilizzati per categorizzare sviluppo della ricerca sullo sport. Questi temi includono: la politica, lo sviluppo attraverso lo sport, lo sviluppo dello sport, i modelli futuri di consegna dello sport e di marketing in termini di rapporto tra lo sport professionistico e la partecipazione (Shilbury, Sotiriadou & Green, 2008). Lo sviluppo attraverso lo sport si concentra sul ruolo che lo sport può svolgere per contribuire al benessere della comunità. Vale a dire, la partecipazione allo sport è inteso come intrinsecamente buona e contribuisce alla comunità sane sia fisicamente che socialmente. Gran parte della letteratura capitale sociale può essere correlato allo sviluppo attraverso lo sport dove lo sport diventa il mezzo per costruire la coesione sociale e la capacità di legame. Al contrario, lo sviluppo dello sport si concentra sulla necessità per le organizzazioni sportive di garantire un futuro sostenibile attirando e coltivando gli atleti che possono crescere attraverso il sistema e raggiungere un livello sportive di élite. Visto lo stretto legame tra la partecipazione della comunità allo sport e il benessere sia individuale che comunitari, è importante controllare il livello di coinvolgimento della comunità nelle attività sportive (Eime, Payne & Harvey, 2007) Chiaramente, non tutti i partecipanti sono suscettibili di diventare atleti d'élite, ma la loro partecipazione nello sport può generare un interesse permanente che si traduce normalmente in una pratica sportiva duratura. Questo studio offre un contributo al dibattito sul concetto di comunità, focalizzandosi sulla percezione di comunità da parte dei partecipanti appartenenti ad una popolazione specifica, cioè gli atleti adolescenti di alto livello. Emerge che si può parlare di una comunità sportiva per questi adolescenti, che è differente dalla loro comunità territoriale di provenienza, ma è significativa nella vita di questi ragazzi. Questo studio apre a riflessioni sul senso della comunità applicato allo sport. In accordo con il modello di McMillian e Chavis (1986), il senso di comunità si applica sia alle comunità territoriali (ad esempio, quartieri) che alle comunità relazionali (ad esempio, sport), e gli individui possono avere allo stesso tempo un senso di comunità in contesti diversi. Come accade per altri contesti più studiati, come la scuola, il

sensò di comunit  che caratterizza la comunit  sportiva pu  influenzare positivamente il benessere degli atleti adolescenti, proteggerli dalle esperienze di solitudine e di burn out, promuovere un aumento di impegno e di soddisfazione degli atleti in relazione alla loro esperienza (Warner, Dixon, e Chalip, 2012). Se ci  che rende forti le comunit  sono gruppi di persone che si sentono connesse, responsabile, supportate, e influenti, allora dovremmo fare un notevole sforzo per creare, anche nello sport, ambienti per e con i giovani che promuovono lo sviluppo di queste caratteristiche. Sarebbe utile quindi continuare ad approfondire queste dimensioni per misurare il senso di comunit  nei contesti sportivi e utilizzare questo costrutto nella programmazione di interventi volti alla prevenzione del drop-out sportivo.

Bibliografia

- Albanesi C., Cicognani, E. & Zani, B. (2005). L'uso dei focus groups per la costruzione di una scala di misurazione del senso di comunità in adolescenza. *Sociologia e ricerca sociale*, 76-77.
- Albanesi C., Cicognani, E. & Zani, B. (2007). Sense of Community, Civic Engagement and Social Well-being in Italian Adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 387–406. doi: 10.1002/casp.903
- Albanesi C., Marcon, A. & Cicognani, E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia Scolastica*, 6(2), 179–199.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I. & Duda, J. L. (2009). Coach Autonomy Support and Quality of Sport Engagement in Young Soccer Players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 138–148.
- Baker, J., Côté, J. & Hawes, R. (2000). The relationship between coaching behaviours and sport anxiety in athletes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 3(2), 110–119.
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J. & Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 545–551. doi:10.1016/j.psychsport.2009.02.005
- Boiché, J. C. S., Guillet, E., Bois, J. E. & Sarrazin, P. G. (2011). Antecedents, accuracy and consequences of parents' behaviours. A cross sectional study based on Eccles Expectancy Value model. *International Journal of Sport Psychology*, 42(4), 368-389.
- Bois, J. & Sarrazin, P. G.(2006). Les chiens font-ils des chats ? Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport. *Movement & Sport Sciences*, 57, 9-54. doi : 10.3917/sm.057.09
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O. & Cury, F. (2002). Mothers' Expectancies and Young Adolescents' Perceived Physical

Competence: A Yearlong Study. *Journal of Early Adolescence*, 22(4), 384 – 406. doi: 10.1177/027243102237189

- Brodsky, A. E. (1996). Resilient Single Mothers in Risky Neighborhoods: Negative Psychological Sense of Community. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 347-363.
- Brodsky, A. E., O'Campo, P. & Aronson, R. E. (1999). PSOC in community context: multi-level correlates of a measure of psychological sense of community in low-income, urban neighborhoods. *Journal of Community Psychology*, 27(6), 659-679.
- Chavis, D.M., Lee, K.S., & Acosta J.D. (2008). *The Sense of Community (SCI) Revised: The Reliability and Validity of the SCI-2*. Paper presented at the 2nd International Community Psychology Conference, Lisboa, Portugal.
- Chiessi, M., Cicognani, E. & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: Validating The Brief Scale Of Sense Of Community In Adolescents (Soc-A). *Journal of Community Psychology*, 38(3), 276–292. doi: 10.1002/jcop.20364
- Chipuer, H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29(4), 429–446.
- Cicognani, E., Palestini, L., Albanesi, C. & Zani, B. (2012). Social Identification and Sense of Community Among Members of a Cooperative Company: The Role of Perceived Organizational Values. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(5), 1088–1113. doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00878.x
- Cicognani, E., Pietrantonio, L., Palestini, L. & Prati, G. (2009). Emergency Workers' Quality of Life: The Protective Role of Sense of Community, Efficacy Beliefs and Coping Strategies. *Soc Indic Res*, 94, 449–463. doi 10.1007/s11205-009-9441-x
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R. & Nosratabadi, M. (2007). Social Participation, Sense of Community and Social Well Being: A Study on American, Italian and Iranian University Students. *Soc Indic Res*, 89, 97–112. doi 10.1007/s11205-007-9222-3
- Cicognani, E., Zani, B. & Albanesi C. (2012). Sense of community in adolescence. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4), 119-125.

- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C. & Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 35, 561–576. doi:10.1016/j.adolescence.2011.10.002
- Coffman, D. L. & BeLue, R. (2009). Disparities in sense of community: true race differences or differential item functioning?. *Journal of Community Psychology*, 37(5), 547–558. doi: 10.1002/jcop.20312
- Dawson, S. (2006). A study of the relationship between student communication interaction and sense of community. *Internet and Higher Education*, 9, 153-162. doi:10.1016/j.iheduc.2006.06.007
- Edwardson, C. L. & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 522–535. doi:10.1016/j.psychsport.2010.05.001
- Evans, S. D. (2007). Youth sense of community: voice and power in community contexts. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 693–709. doi: 10.1002/jcop.20173
- Ferrari, J. R., Cowman, S. E., Milner, L. A., Gutierrez, R. E. & Drake, P. A. (2009). Impact of school sense of community within a faith-based university: administrative and academic staff perceptions on institutional mission and values. *Soc Psychol Educ*, 12, 515–528. DOI 10.1007/s11218-009-9093-3
- Ferreira, M. & Armstrong, K. L. (2002). An Investigation of the Relationship Between Parents' Causal Attributions of Youth Soccer Dropout, Time in Soccer Organisation, Affect Towards Soccer and Soccer Organisation, and Post-Soccer Dropout Behaviour. *Sport Management Review*, 5, 149–178
- Francis, J., Giles-Corti, B., Wood, L. & Knuiiman, M. (2012). Creating sense of community: The role of public space. *Journal of Environmental Psychology*, 32, 401-409.
- Gelhaar, T., Seiffge-Krenke, I., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Loncaric, D., Macek, P., Steinhausen, H.-C. & Winkler Metzke, C. (2007). Adolescent coping with everyday stressors: A seven-nation study of youth from central, eastern, southern, and northern Europe. *European Journal Of Developmental Psychology*, 4(2), 129–156. doi: 10.1080/17405620600831564

- Gillet, N., Rosnet, E. & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 230–237. doi: 10.1037/a0013201
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Paty, E., Gobancé, L. & Berjot, S. (2011). French validation and adaptation of the perceived autonomy support scale for exercise settings to the sport context. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(2), 117–128.
- Goodwin, D., Johnston, K., Gustafson, P., Elliott, M., Thurmeier, R. & Kuttai, H. (2009). It's Okay to Be a Quad: Wheelchair Rugby Players' Sense of Community. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26, 102-117.
- Grace H. Pretty, G. H., Chipuer, H. M. & Bramston, P. (2003). Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: The discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity. *Journal of Environmental Psychology*, 1-47.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Heinc, V., Pihuc, M., Soós, I. & Karsaie, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632–653. doi:10.1016/j.psychsport.2006.09.001
- Hamilton, K. & White, K. M. (2010). Understanding parental physical activity: Meanings, habits, and social role influence. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 275–285. doi:10.1016/j.psychsport.2010.02.006
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Black, D. E., Sehna, Z. L. & Wall, P. W. (2008). Parental involvement in competitive youth sport settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 663–685. doi:10.1016/j.psychsport.2007.08.001
- Jackson, B. & Beauchamp, M. R. (2010). Self-efficacy as a metaperception within coacheathlete and athlete-athlete relationships. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 188-196. doi:10.1016/j.psychsport.2009.12.005
- Jöesaar, H., Hein, V. & Hagger, M. S. (2011). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 257–262. doi:10.1016/j.psychsport.2011.12.001

- Jowett, S. & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete–coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313–331. doi:10.1016/S1469-0292(02)00011-0
- Jowett, S. & Cramer, D. (2010). The prediction of young athletes' physical self from perceptions of relationships with parents and coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 140–147. doi:10.1016/j.psychsport.2009.10.001
- Jowett, S. & Wyllemanb, P. (2006). Interpersonal relationships in sport and exercise settings: Crossing the chasm. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 119-123. doi:10.1016/j.psychsport.2005.08.001
- Jowett, S. (2003). When the “Honeymoon” Is Over: A Case Study of a Coach–Athlete Dyad in Crisis. *The Sport Psychologist*, 17, 444-460.
- Jowett, S. (2009). Validating Coach–Athlete Relationship Measures with the Nomological Network. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13, 34–51. doi: 10.1080/10913670802609136
- Kadushin, C., Lindholm, M., Ryan, D., Brodsky, A. & Saxe, L. (2005). Why It Is So Difficult to Form Effective Community Coalitions. *City & Community* 4(3), 255-275.
- Lafrenière, M-A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J., Donahue, E. G. & Lorimer, R. (2008). Passion in Sport: On the Quality of the Coach–Athlete Relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 541-560.
- Leach, C. W., van Zomeren, M., Zebel, S., Vliek, M. L. W., Pennekamp, S. F., Doosje, B., Ouwerkerk, J. W. & Spears, R. (2008). Group-Level Self-Definition and Self-Investment: A Hierarchical (Multicomponent) Model of In-Group Identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 144–165. doi: 10.1037/0022-3514.95.1.144
- Lin, Y.-J. & Israel, T. (2012). Development and validation of a psychological sense of LGBT community scale. *Journal of Community Psychology*, 40(5), 573–587. doi: 10.1002/jcop.21483
- Long, D. A. & Perkins, D. D. (2007). Community social and place predictors of sense of community: a multilevel and longitudinal analysis. *Journal of Community Psychology*, 35(5), 563–581. doi: 10.1002/jcop.20165
- Lorimer, R. & Jowett, S. (2009). Empathic accuracy in coach–athlete dyads who participate in team and individual sports. *Psychology of Sport and Exercise* 10, 152–158. doi:10.1016/j.psychsport.2008.06.004

- Lyras, A. & Welty Peachey, J. (2011). Integrating sport-for-development theory and praxis. *Sport Management Review*, 14, 311–326. doi:10.1016/j.smr.2011.05.006
- Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883–904. doi: 10.1080/0264041031000140374
- Mannarini, T. & Fedi, A. (2009). Multiple senses of community: the experience and meaning of community. *Journal of Community Psychology*, 37(2), 211–227. doi: 10.1002/jcop.20289
- Mannarini, T., Rochira, A. & Talò, C. (2012). How identification processes and inter-community relationships affect sense of community. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 951–967. doi: 10.1002/jcop.21504
- Nowell, B. & Boyd, N. (2010). Viewing community as responsibility as well as resource: deconstructing the theoretical roots of psychological sense of community. *Journal of Community Psychology*, 38(7), 828–841. doi: 10.1002/jcop.20398.
- Nowell, B. & Boyd, N. (2011). Sense of community as construct and theory: authors' response to mcmillan. *Journal of Community Psychology*, 39(8), 889–893. doi: 10.1002/jcop.20504
- Ntoumanis, N. & Vazou, S. (2005). Peer Motivational Climate in Youth Sport: Measurement Development and Validation. *Journal of sport & exercise psychology*, 27, 432–455.
- Obst, P. & Stafurik, J. (2010). Online We are All Able Bodied: Online Psychological Sense of Community and Social Support Found Through Membership of Disability-specific Websites Promotes Well-being for People Living with a Physical Disability. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20, 525–531. doi: 10.1002/casp.1067
- Obst, P. & White, K. M. (2004). Revisiting the sense of community index: a confirmatory factor analysis. *Journal of Community Psychology*, 32(6), 691–705. doi: 10.1002/jcop.20027
- Obst, P. & White, K. M. (2004). Revisiting the sense of community index: a confirmatory factor analysis. *Journal of Community Psychology*, 32(6), 691–705. doi: 10.1002/jcop.20027
- Obst, P. & White, K. M. (2005). An Exploration of the Interplay between Psychological Sense of Community, Social Identification and Salience. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15, 127–135. doi: 10.1002/casp.813

- Obst, P. & White, K. M. (2007). Choosing to belong: the influence of choice on social identification and psychological sense of community. *Journal of Community Psychology*, 35(1), 77-90. doi: 10.1002/jcop.20135
- Ohmer, M. L. (2007). Citizen Participation in Neighborhood Organizations and Its Relationship to Volunteers' Self- and Collective Efficacy and Sense of Community. *Social Work Research*, 31(2), 109-120.
- Olympiou, A., Jowett, S. & Duda, J. L. (2008). The Psychological Interface Between the Coach-Created Motivational Climate and the Coach-Athlete Relationship in Team Sports. *The Sport Psychologist*, 22, 423-438.
- Peterson, N. A., Speer, P. W. & McMillan, D.W. (2008). Validation of A Brief Sense of Community Scale: Confirmation of the Principal Theory of Sense of Community. *Journal of Community Psychology*, 36(1), 61-73. doi: 10.1002/jcop.20217
- Peterson, N. A., Speer, P. W., Hughey, J., Armstead, T. L., Schneider, J. E. & Sheffer, M. A. (2008). Community organizations and sense of community: further development in theory and measurement. *Journal of Community Psychology*, 36(6), 798–813. doi: 10.1002/jcop.20260
- Philippe, R. A., Sagar, S. S., Huguet, S., Paquet, Y. & Jowett, S. (2011). From teacher to friend: The evolving nature of the coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 42, 1–23.
- Philippe, R. A., Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach–athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 159–171. doi:10.1016/j.psychsport.2005.08.004
- Poczwardowski, A., Barott, J. E. & Jowett, S. (2006). Diversifying approaches to research on athlete–coach relationships. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 125–142. doi:10.1016/j.psychsport.2005.08.002
- Prezza, M. & Pacilli, M. G. (2007). Current fear of crime, sense of community, and loneliness in italian adolescents: the role of autonomous mobility and play during childhood. *Journal of Community Psychology*, 35(2), 151-170. doi: 10.1002/jcop.20140
- Prezza, M., Amici, M., Roberti, T. & Tedeschi, G. (2001). Sense of community referred to the whole town: its relations with neighboring, loneliness, life satisfaction, and area of residence. *Journal of Community Psychology*, 29(1), 29-52.

- Prezza, M., Pacilli, M. G., Barbaranelli, C. & Zampatti, E. (2009). The MTSOCS: a multidimensional sense of community scale for local communities. *Journal of Community Psychology*, 37(3), 305–326. doi: 10.1002/jcop.20297
- Puddifoot, J. E. (2003). Exploring “personal” and “shared” sense of community identity in durham city, england. *Journal of Community Psychology*, 31(1), 87-106. doi: 10.1002/jcop.10039
- Reich, S. M. (2010). Adolescents’ sense of community on myspace and facebook: a mixed-methods approach. *Journal of Community Psychology*, 38(6), 688-705. doi: 10.1002/jcop.20389
- Rhind, D. J. A. & Jowett, S. (2010). Initial evidence for the criterion-related and structural validity of the long versions of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire. *European Journal of Sport Science*, 10(6), 359–370. doi: 10.1080/17461391003699047
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education*, 5, 319–332.
- Shepherd, D. J., Lee, B. & Kerr, J. H. (2006). Reversal theory: A suggested way forward for an improved understanding of interpersonal relationships in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 143-157. doi:10.1016/j.psychsport.2005.08.003
- Skinner, J., Zakus, D. H. & Cowell, J. (2008). Development through Sport: Building Social Capital in Disadvantaged Communities. *Sport Management Review*, 11, 253-275.
- Tartaglia, S. (2006). A preliminary study for a new model of sense of community. *Journal of Community Psychology*, 34(1), 25-36. doi: 10.1002/jcop.20081
- Trost, S. G., Sallis, J. F., Pate, R. R., Freedson, P. S., Taylor, W. C. & Dowda, M. (2003). Evaluating a Model of Parental Influence on Youth Physical Activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 25(4), 277–282. doi:10.1016/S0749-3797(03)00217-4
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M. & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *Am J Community Psychol*, 39, 177–190. doi: 10.1007/s10464-007-9095-2

- Warner, S. & Dixon, M.A. (2011). Understanding Sense of Community From the Athlete's Perspective. *Journal of Sport Management*, 25, 257-271.
- Warner, S., Dixon, M. A. & Chalip, L. (2012). The impact of formal versus informal sport: mapping the differences in sense of community. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 983-1003. doi: 10.1002/jcop.21506
- Zani, B., Cicognani, E. (2012). Sense of community in the work context. A study on members of a co-operative enterprise. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4), 1-7.
- Zeldin, S. (2002). Sense of Community and Positive Adult Beliefs Toward Adolescents and Youth Policy in Urban Neighborhoods and Small Cities. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(5), 331-342.

ALLEGATI

GRIGLIA INTERVISTA

Età:

Sesso: M F

Scuola frequentata:

- 1) Mi racconti di come trascorri il tuo tempo libero?
- 2) Mi racconti come si svolge una tua giornata?
- 3) Prova ora a concentrarti su una delle attività che svolgi nel tempo libero, la tua preferita. Mi parli di come hai cominciato a praticare questa attività?
- 4) Se dovessi descrivere queste attività a qualcuno che non ne ha mai sentito parlare, che cosa gli diresti?
- 5) Mi racconti delle sensazioni che provi quando svolgi questa attività?
- 6) Questa esperienza in che modo ti ha arricchito?
- 7) Secondo te in che modo la pratica di questa attività influenza il tuo benessere?
- 8) Se avessi una bacchetta magica e potessi scegliere come trascorrere il tempo libero, come lo faresti?
- 9) C'è qualcuno a cui ti ispiri quando pratichi questa attività?
- 10) Quale aspetto delle attività che svolgi per te è più gratificante?
- 11) Quale aspetto delle attività che svolgi per te è più difficile?

- 12) Cosa ti ha dato questa esperienza in termine di valori?
- 13) Le cose che hai imparato svolgendo le attività di cui hai parlato sono divenute parte di te. In che modo le riporti in altre situazioni, esperienze, contesti?
- 14) Cosa ne pensano i coetanei che svolgono altre attività del modo in cui tu trascorri il tempo libero?
- 15) Mi racconti un episodio in cui l'attività che svolgi ti ha facilitato nelle amicizie?
- 16) Mi racconti un episodio in cui l'attività che svolgi ti ha ostacolato nelle amicizie?
- 17) Mi parli di come concili il tempo libero e il tempo scolastico ?
- 18) Secondo te i professori che cosa ne pensano dei ragazzi che impiegano il tempo libero nelle tue stesse attività?
- 19) Pensi che la pratica delle tue attività possa esserti di aiuto nello studio? In che modo?
- 20) Pensi che la pratica delle tue attività possa ostacolarti nella studio? In che modo?
- 21) Secondo te i tuoi familiari cosa ne pensano dei ragazzi che svolgono la tua stessa attività nel tempo libero?
- 22) Mi racconti un episodio in cui l'attività che svolgi ti ha ostacolato nel rapporto con i tuoi familiari?
- 23) Mi racconti un episodio in cui l'attività che svolgi ti ha facilitato nel rapporto con i tuoi familiari?

- 24) Secondo te cosa spinge i tuoi coetanei ad impiegare il tempo libero in comportamenti pericolosi (es. droga, alcool, guida pericolosa ..etc)?
- 25) Immaginiamo di fare un viaggio nel tempo ... come ti immagini nel futuro?
- 26) Che posto avrà nella tua vita futura l'attività che svolgi oggi nel tempo libero?

Domande conclusive:

- 27) Cosa consiglieresti ad un tuo coetaneo interessato ad intraprendere la tua stessa attività nel tempo libero?
- 28) C'è qualcosa che non ti ho chiesto e che vorresti aggiungere?

Parte 1:

Rispondi alle seguenti aff esprimendo il tuo grado di accordo da 1 a 5 considerando che 1 corrisponde a.... Cerchia **una sola cifra** per ogni risposta.

	Per niente d'accordo		Mediamente d'accordo		Completamente d'accordo	
1. Penso che questa associazione sportiva mi permetta di riuscire nel mio sport	1	2	3	4	5	
2. Trascorro molto tempo con gli altri giovani che fanno parte della mia associazione sportiva	1	2	3	4	5	
3. In questa associazione sportiva sento di poter ancora imparare cose nuove	1	2	3	4	5	
4. I membri dello staff (es: l'allenatore, il presidente, il fisioterapista...) della mia associazione sportiva collaborano tra loro	1	2	3	4	5	
5. In questa associazione sportiva provo molta simpatia per le persone con le quali interagisco	1	2	3	4	5	
6. Penso che questa sia una buona associazione sportiva in cui praticare questo sport	1	2	3	4	5	
7. In questa associazione sportiva ci sono coetanei capaci di sostenermi se ne ho bisogno	1	2	3	4	5	
8. se si impegna possiamo offrire maggiori opportunità per i giovani atleti. Je pense que si le club s'engageait davantage, nous pourrions offrir plus d'opportunités pour les jeunes sportifs de mon club	1	2	3	4	5	
9. In questa associazione sportiva ho la sensazione di poter essere me stesso/a	1	2	3	4	5	
10. Penso che questa associazione sportiva mi aiuti nell'ottenere prestazioni soddisfacenti	1	2	3	4	5	
11. In questa associazione sportiva sento di poter ancora migliorare	1	2	3	4	5	
12. Molti dei miei più cari amici sono giovani che fanno parte della mia associazione sportiva	1	2	3	4	5	
13. Penso spesso al fatto di far parte di questa associazione sportiva	1	2	3	4	5	
14. I membri dello staff in questa associazione sportiva si sostengono l'uno con l'altro	1	2	3	4	5	
15. In questa associazione sportiva ho la possibilità di prendere decisioni	1	2	3	4	5	

riguardanti al mio programma di allenamento					
16. Sento di appartenere a questa associazione sportiva	1	2	3	4	5
17. Mi trovo bene con le persone che incontro in questa in questa associazione sportiva	1	2	3	4	5
18. Se ho bisogno di una mano, posso contare su un/a ragazzo/a della mia età che fa parte di questa associazione sportiva	1	2	3	4	5
19. Se ne avessimo l'occasione penso che potremmo essere capaci di organizzare delle manifestazioni per far conoscere all'esterno l'associazione sportiva	1	2	3	4	5
20. In questa associazione sportiva non ho molte possibilità di mostrare ciò di cui sono capace	1	2	3	4	5
21. Appartenere a questa associazione sportiva è una parte importante della mia identità	1	2	3	4	5
22. Mi piace passare del tempo dopo l'allenamento insieme agli altri ragazzi/e che fanno parte della mia associazione sportiva	1	2	3	4	5
23. Da quando sono in questa associazione sportiva, gioco sempre meglio	1	2	3	4	5
24. Le persone che incontro in questa associazione sportiva mi stimano e mi apprezzano	1	2	3	4	5
25. I membri dello staff di questa associazione sportiva lavorano insieme per migliorare le cose	1	2	3	4	5
26. In questa associazione sportiva ci sono dei giovani che rappresentano un'importante fonte di sostegno morale per me	1	2	3	4	5
27. A apprezzo il fatto di essere un membro di questa associazione sportiva	1	2	3	4	5
28. Je pense que si le club s'organise et s'engage davantage, nous pourrions réaliser la majorité des objectifs prévus pour la saison prochaine	1	2	3	4	5
29. In questa associazione sportiva spesso non mi sento molto competente	1	2	3	4	5
30. La maggior parte delle persone all'interno di questa associazione sportiva sono pronte ad aiutarsi le une con le altre	1	2	3	4	5
31. In questa associazione sportiva sento di poter condividere esperienze e interessi con gli altri	1	2	3	4	5

ragazzi					
32. Depuis que je suis dans ce club, je me sens en progrès sento di essere migliorato	1	2	3	4	5
33. I membri dello staff della mia associazione sportiva sono solidali gli uni con gli altri	1	2	3	4	5
34. In questa associazione sportiva non è difficile trovare un coetaneo che possa darmi qualche consiglio se devo prendere certe decisioni	1	2	3	4	5
35. Alcune delle nostre competizioni sportive attirano molte persone perchè la mia associazione sportiva è famosa e riconosciuta	1	2	3	4	5
36. Se ho voglia di parlare posso generalmente farlo un coetaneo all'interno di questa associazione sportiva	1	2	3	4	5
37. In questa associazione sportiva mi sento generalmente libero/a di esprimere le mie idee e le mie opinioni	1	2	3	4	5
38. In questa associazione sportiva posso esprimere il mio parere sull'elaborazione del mio programma di allenamento	1	2	3	4	5
39. Penso che le persone che fanno parte di questa associazione sportiva potrebbero migliorare alcuni aspetti (logistici, organizzative, sociali...)	1	2	3	4	5
40. In questa associazione sportiva considero alcune persone come miei amici	1	2	3	4	5
41. I membri dello staff si preoccupano del benessere di ciascuno	1	2	3	4	5
42. Durante le competizioni io sono fiero/a di far parte di questa associazione sportiva	1	2	3	4	5
43. Penso di avere molte cose in comune con i coetanei che fanno parte di questa associazione sportiva	1	2	3	4	5

Partie 1:

A l'aide de l'échelle de 1 à 5 indique **à quel point tu es d'accord ou non** avec ces affirmations.

	Pas du tout d'accord		Moyennement d'accord			Tout à fait d'accord	
1. Je pense que ce club me permet de bien réussir dans mon sport	1	2	3	4	5		
2. Je passe beaucoup de temps avec d'autres jeunes qui font partie de mon club	1	2	3	4	5		
3. Dans ce club j'ai le sentiment de pouvoir encore apprendre de nouvelles choses	1	2	3	4	5		
4. Les «encadrants» (l'entraîneur, le président, le kiné...) de mon club collaborent ensemble	1	2	3	4	5		
5. Dans ce club j'ai beaucoup de sympathie pour les personnes avec lesquelles j'interagis	1	2	3	4	5		
6. Je pense que c'est un bon club pour faire ce sport	1	2	3	4	5		
7. Dans ce club, il y a d'autres jeunes de mon âge capables de me soutenir si j'en ai besoin	1	2	3	4	5		
8. Je pense que si le club s'engageait davantage, nous serions en mesure d'offrir plus d'opportunités pour les jeunes sportifs de mon club	1	2	3	4	5		
9. Dans ce club j'ai le sentiment de pouvoir rester moi même	1	2	3	4	5		
10. Je pense que ce club me permet d'être satisfait(e) de mes performances	1	2	3	4	5		
11. Dans ce club j'ai le sentiment de pouvoir encore bien progresser	1	2	3	4	5		
12. Beaucoup de mes vrais amis(es) sont des jeunes qui font partie de mon club	1	2	3	4	5		
13. Je pense souvent au fait que je fais partie de ce club	1	2	3	4	5		
14. Les encadrants dans ce club se soutiennent les uns les autres	1	2	3	4	5		
15. Dans ce club j'ai la possibilité de prendre des décisions à propos de mon programme d'entraînement	1	2	3	4	5		
16. J'ai l'impression d'appartenir à ce club	1	2	3	4	5		
17. Dans ce club je m'entends bien avec les personnes avec lesquelles je	1	2	3	4	5		

suis en contact					
18.Si j'ai besoin d'un peu d'aide, je peux demander à un(e) jeune de mon âge qui fait partie de ce club	1	2	3	4	5
19.Si nous en avons l'occasion je pense que nous pourrions être capables d'organiser des manifestations permettant de faire connaître le club (Tournois ouverts aux autres clubs ou aux non pratiquants, forum sur le sport...)	1	2	3	4	5
20.Dans ce club je n'ai pas beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable	1	2	3	4	5
21.Appartenir à ce club est une partie importante de mon identité	1	2	3	4	5
22.J'aime bien passer du temps après l'entraînement avec les autres adolescents(es) qui font partie de mon club	1	2	3	4	5
23.Depuis que je suis dans ce club, je joue de mieux en mieux	1	2	3	4	5
24.Dans ce club les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient	1	2	3	4	5
25.Les encadrants dans ce club travaillent ensemble pour améliorer les choses	1	2	3	4	5
26.Dans ce club il y a des jeunes qui représentent une importante source de soutien moral pour moi					
27.J'apprécie être un membre de ce club	1	2	3	4	5
28.Je pense que si le club s'organise et s'engage davantage, nous pourrions réaliser la majorité des objectifs prévus pour la saison prochaine	1	2	3	4	5
29. Dans ce club, je ne me sens pas souvent très performant(e)	1	2	3	4	5
30.Beaucoup de personnes dans ce club sont prêts à s'aider les uns les autres	1	2	3	4	5
31.Dans ce club je sens que je peux partager des expériences et des intérêts avec les autres jeunes	1	2	3	4	5
32.Depuis que je suis dans ce club, je me sens en progrès	1	2	3	4	5
33.Les encadrants de mon club sont solidaires les uns les autres	1	2	3	4	5
34.Dans ce club, il n'est pas difficile de trouver un(e) jeune qui peut me donner quelques conseils si je dois prendre certaines décisions	1	2	3	4	5
35.Certains de nos compétitions sportives attirent beaucoup de gens parce que mon club est reconnu et célèbre	1	2	3	4	5

36. Si j'ai envie de parler je peux généralement trouver un(e) autre jeune dans ce club pour discuter	1	2	3	4	5
37. Dans ce club je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions	1	2	3	4	5
38. Dans ce club je peux donner mon avis concernant l'élaboration de mon programme d'entraînement	1	2	3	4	5
39. Je pense que les gens qui font partie de ce club pourraient améliorer certaines choses (logistique, organisationnelle, sociales, échanges formation des encadrants...)	1	2	3	4	5
40. Dans ce club je considère certaines personnes comme mes amis(es)	1	2	3	4	5
41. Les encadrants se préoccupent du bien être de chacun	1	2	3	4	5
42. Pendant les compétitions sportives, je suis fier(e) de faire partie de ce club	1	2	3	4	5
43. Je pense que j'ai beaucoup de choses en commun avec d'autres jeunes qui font partie de ce club	1	2	3	4	5
44. Faire partie de ce club est une chose importante pour moi	1	2	3	4	5

Pubblicazioni

Scotto di Luzio, S. & Procentese, F. (2011). Attività sportiva e protezione dal rischio in adolescenza: fattori di interdipendenza tra comunità locale e microsistemi relazionali . *Il Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 10 (1), 34-41.

Attività sportiva e protezione dal rischio in adolescenza: fattori di interdipendenza tra comunità locale e microsistemi relazionali

Silvia Scotto di Luzio, Fortuna Procentese
Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Napoli Federico II

RIASSUNTO

Finalità principale del presente lavoro è indagare il ruolo dell'attività sportiva nella protezione dai comportamenti a rischio in adolescenza, tenendo conto dell'interdipendenza tra i diversi microsistemi relazionali di appartenenza quali il quartiere, la scuola, la famiglia e il gruppo dei pari. Sono stati intervistati 30 adolescenti, abitanti di un quartiere di Napoli, reclutati attraverso un *campionamento teorico* (Cicognani, 2003) e divisi tra sportivi e sedentari. Le interviste sono state analizzate attraverso l'approccio della Grounded Theory (Strauss e Corbin, 1990) con il supporto del software ATLAS.it. Dai risultati emerge la dimensione progettuale che lo sport contribuisce a creare offrendo protezione dai comportamenti rischiosi, in quanto espressione sana dei desideri e delle emozioni. Tuttavia, tra gli atleti, emerge una relazione con il gruppo dei pari caratterizzata da disagio e senso di esclusione. Le attività del tempo libero non strutturate, pur non sfociando necessariamente in comportamenti a rischio psicosociale, non promuovono le stesse competenze e gli stessi valori dello sport. Queste attività risentono in modo maggiore dei limiti della comunità locale e non supportano l'acquisizione di un senso di responsabilità individuale.

PAROLE CHIAVE

Adolescenza; sport; comportamenti a rischio; comunità locale; progettualità, interdipendenza relazionale.

ABSTRACT

The aim of this work was to investigate how sport facilitate adolescents to deal with tasks of own development and promote their well-being. To reach this purpose, we evaluated the connection among their free time's engagement and future projects, awareness of their limits and possibilities, liabilities and means provided by the context to which they feel belonging. Interviews were conducted with 30 adolescents living in a district outside Naples. They were recruited through a theoretical sampling (Cicognani, 2003) and divided into equal number of athletes and sedentary. The outcomes show that sport contributes to provide protection from such risky behaviors because it promotes the ability to plan and to express desires and emotions in a healthy way. Nevertheless, among athletes relationship with the group of peers is characterized by unease and a feeling of exclusion. Unstructured activities, although not necessarily result in a psychosocial risk, enhance competences and values, not the same as sport. These activities are more influenced by the limits of local community and don't support teenagers to gain a sense of individual responsibility.

KEYWORDS:

Adolescence; sport; risky behaviors; local community; planning; relational interdependence

INTRODUZIONE

A partire dagli anni '80 numerosi studi hanno investigato il ruolo dello sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio in adolescenza evidenziando risultati discordanti in relazione a numerose variabili quali il genere, il tipo di sport, il livello della pratica sportiva, e il tipo di comportamento pericoloso (Mays *et al.* 2010).

Sono qui intesi come comportamenti a rischio in adolescenza quelli che possono mettere a repentaglio il benessere psicologico e sociale, così come la salute fisica immediata o futura, e che riguardano la sfera della sessualità, del consumo di sostanze psicoattive, dell'alimentazione o dei comportamenti come la guida pericolosa.

Diversi studi affermano che partecipare all'attività fisica e sportiva rappresenta un aspetto importante per sviluppo degli adolescenti (Barber, Stone, e Eccles, 2006) e i benefici per la salute diversi: la costruzione di salute delle ossa e muscoli, la riduzione del rischio di sviluppare malattie croniche, riduzione dei sentimenti di ansia, depressione e disperazione, promozione del benessere psicologico (Le Menestrel, & Perkins, 2007) e miglioramento del rendimento scolastico (Laure & Binsinger, 2009). Inoltre il gruppo sportivo risulta il principale gruppo di pari in cui gli adolescenti si identificano (Sussman, Pokhrel, Aashmore & Brown 2007) con effetti positivi per il loro sviluppo.

Tuttavia, numerosi studi documentano il maggiore coinvolgimento in comportamenti a rischio di adolescenti sportivi. Per esempio gli adolescenti sportivi sono più propensi a bere alcolici rispetto ai non sportivi (Barber, Eccles, & Stone, 2001; Hoffmann, 2006; Mays & Thompson, 2009; Moore & Werch, 2005; Wetherill & Fromme, 2007). Tra gli adolescenti che hanno partecipato solo a gruppi sportivi sport, un maggiore coinvolgimento nello sport è stato associato con un aumento della velocità media del coinvolgimento nel consumo problematico di alcol (Mays *et al.*, 2010). Alcuni sport sono associati ad un aumento della probabilità di uso di sostanze, mentre altri sono associati ad una riduzione del rischio di consumo di sostanze. Inoltre gli sport associati ad un aumento della probabilità di utilizzo sono diversi per maschi e femmine, così come quelli associati con una riduzione del rischio di utilizzo di sostanze (Moore & Werch, 2005). Questi studi precedenti sono stati condotti

in diversi contesti, ma il ruolo di contesto non è stato specificato. In questo studio concentriamo la nostra attenzione su contesti di vita. In accordo con una prospettiva costruttivista gli adolescenti sono una popolazione particolarmente a rischio psicosociale (Bacchini e Valerio 2001), rischio che si genera nell'interazione tra la persona nella sua soggettività, e i contesti di vita diretti e indiretti (Bronfenbrenner, 1979).

Le caratteristiche dell'interazione tra l'adolescente e i suoi contesti di vita costituiscono un vertice di osservazione per comprendere i significati attribuiti ai comportamenti a rischio in età adolescenziale.

In questa prospettiva tra i fattori di protezione dal rischio, il clima sociale della zona di residenza assume un ruolo centrale: in particolare il quartiere (Santiniello, Vieno e Cavallo, 2005) costituisce uno spazio di socializzazione tra ragazzi, ha la dimensione di una famiglia allargata e la sua esplorazione diventa un prerequisito allo sviluppo dell'autonomia. Gli adolescenti sono meno coinvolti nel rischio quando possono trovare nella comunità di appartenenza luoghi di aggregazione in cui svolgere attività significative e socialmente riconosciute con altri giovani. Interrogarsi sui processi psicosociali permette di approfondire l'importanza che la comunità territoriale e i microcontesti di vita rivestono per lo sviluppo psichico degli adolescenti; comprendere le abitudini comportamentali e come viene gestito il tempo libero, offre una prospettiva delle possibilità offerte dal contesto e quanto queste sono supportate dai microcontesti.

OBIETTIVI

A partire da tali premesse, in una prospettiva ecologica, finalità principale del lavoro è stata indagare il ruolo assunto dall'attività sportiva nella protezione dai comportamenti a rischio in adolescenza tenendo conto dei fattori di interdipendenza con i contesti di vita degli adolescenti. Pertanto un primo obiettivo esplorativo è stato quello di conoscere i significati attribuiti ai propri sistemi di vita, le abitudini comportamentali degli adolescenti appartenenti ad una determinata comunità territoriale, ponendo attenzione all'eventuale presenza di comportamenti a rischio e alle funzioni svolte da questi ultimi per gli adolescenti in questione. Sono state quindi approfondite conoscenze, credenze e percezione del rischio.

Ulteriore obiettivo è stato indagare interessi, aspettative, la valutazione delle proprie azioni e delle possibilità offerte dal contesto di appartenenza per comprendere i fattori che possono aumentare o diminuire il coinvolgimento degli adolescenti in comportamenti a rischio.

METODO

Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 30 adolescenti (18 femmine e 12 maschi) tra i 14 e i 19 anni ($M=16.2$; $DS = 1.62$) abitanti un quartiere a rischio di Napoli, frequentanti la scuola superiore. Gli indirizzi scolastici frequentati sono: 23% liceo scientifico; 20% istituto alberghiero; 30% liceo linguistico; 27% liceo socio pedagogico. E' stato individuato un unico quartiere pensando alla condivisione di dimensioni culturali tra i partecipanti. Si tratta di un contesto ad alto rischio psicosociale (Santinello, Vieno e Cavallo, 2006), caratterizzato però anche dalla presenza di numerose strutture sportive. I partecipanti sono stati reclutati attraverso un *campionamento teorico* (Cicognani, 2003) sulla base delle attività praticate oltre l'impegno scolastico ossia lo sport e attività non strutturate. Nel campionamento teorico, i partecipanti sono selezionati in modo da informare il ricercatore circa lo sviluppo della comprensione dell'area di indagine. È spesso utilizzato nella ricerca di approccio Grounded Theory, al fine di sviluppare una teoria attraverso il processo di ricerca stesso, ed è essenziale per lo sviluppo di una teoria che è *'grounded'* nei dati (Draucker et al, 2007). Gli sportivi praticano nuoto, calcio, danza e basket. I sedentari sono impegnati in attività non strutturate quali scrittura, lettura, disegno, musica, e uscite con gli amici. Al fine di proteggere l'anonimato dei partecipanti, in questo articolo ci riferiamo agli adolescenti atleti con la lettera "A" seguita da "maschio" o "femmina" e agli adolescenti sedentari con la lettera "S" seguito da "maschio" o "femmina".

Strumenti

Per la ricerca è stata creata ad hoc un'intervista semistrutturata. L'impiego delle interviste semistrutturate si fonda sul presupposto che tale metodo sia più appropriato per far emergere i punti di vista dei partecipanti, non ponendo vincoli rigidi rispetto al momento, alla sequenza o al modo in cui gli argomenti sono affrontati (Morse, 2008). Le aree dell'intervista in questione sono state così suddivise: *gestione del tempo libero*; *rapporto con la scuola*; *rapporto con i pari*; *rapporto con la famiglia*; *progettualità*. Per ogni area sono state formulate delle domande aperte, che rappresentano una griglia di riferimento (Smith, 1995). L'area *gestione del tempo libero* esplora le motivazioni alla base dello svolgimento di determinate attività, le credenze rispetto a tali attività e indaga la percezione rispetto alle conseguenze della pratica di tali attività, nonché il ruolo di figure di riferimento rispetto alla pratica di tali attività.

L'area *rapporto con la scuola* esplora la percezione del rapporto tra attività nel tempo libero e scuola. L'area *rapporto con i pari* riguarda la percezione dei significati assunti dalle attività che si svolgono tra pari e il rapporto tra attività del tempo libero e relazioni con i coetanei. L'area *rapporto con la famiglia* indaga il rapporto con gli adulti significativi e il rapporto tra lo svolgimento di determinate attività e l'opinione degli adulti rispetto alle stesse. L'area *progettualità* esplora la percezione dell'influenza sul futuro della pratica nel presente di determinate attività.

I partecipanti sono stati contattati nelle rispettive scuole previo consenso degli insegnanti e le interviste hanno avuto ciascuna una durata di circa un'ora. Nel corso del reperimento si è verificato un fenomeno interessante, una sorta di passaparola tra i ragazzi stessi sfociato in un reperimento "a valanga" (Pol, 1992). Sono stati gli stessi adolescenti infatti a fornire i nominativi di amici e conoscenti che avevano manifestato interesse ad essere intervistati.

Procedura

Dopo aver ottenuto l'approvazione etica universitario per lo studio, gli adolescenti sono stati avvicinati nelle loro scuole, con il permesso dei presidi. È stato chiesto loro di partecipare come volontari allo studio, e sono stati informati dei suoi obiettivi e delle procedure, della sua natura riservata e anonima. I partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la loro partecipazione e i genitori dei partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la partecipazione dei loro figli minorenni. Interviste sono state condotte in una stanza tranquilla situata nella scuola. Solo l'intervistato e il ricercatore (i.e. il primo autore) erano presenti durante l'intervista. Ogni intervista è durata 60-80 minuti ed è stata audio-registrata con il consenso dell'intervistato (o dei genitori).

Elaborazione dei risultati

Le interviste, audio registrate e successivamente sbobinate, sono state analizzate attraverso l'approccio della Grounded Theory che mira a generare una spiegazione del fenomeno indagato a partire dall'analisi e interpretazione di dati raccolti in situazioni concrete (Strauss & Corbin, 1990). Abbiamo utilizzato una metodologia qualitativa, perché può offrire preziose considerazioni su l'importanza della interdipendenza tra i diversi contesti di vita degli adolescenti. L'approccio *Grounded Theory*, in particolare nel modo in cui lo sviluppa Strauss, consiste in un insieme di passaggi la cui un'attenta esecuzione è pensata per "garantire" come risultato una buona teoria.

I testi delle interviste sono stati analizzati attraverso diverse fasi di codifica: aperta, assiale e selettiva, per giungere all'individuazione di categorie che

racchiudano il significato del fenomeno studiato. L'analisi è stata effettuata con il supporto del software ATLAS.ti. Nell'analisi sono state rilevate le eventuali peculiarità emergenti nelle interviste degli adolescenti che praticano sport e quelli che non lo praticano.

La qualità di una *Grounded Theory* può essere valutata mediante il processo con cui è la teoria è stata costruita. Il rigore metodologico è stato istituito incorporando varie strategie di verifica nel processo di ricerca, e la qualità della risultante a *Grounded Theory* può essere giudicata attraverso i criteri di aderenza, la rilevanza e modificabilità.

RISULTATI

Dalla codifica delle interviste sono emersi 391 codici e 17 categorie. Le categorie sono: *Organizzare il tempo; Percezione del tempo; Desideri; Attività non strutturate: tra benessere e rischio; Crescendo con lo sport; Imparare attraverso lo sport; I valori dello sport; Strategie di conciliazione; Ruolo degli adulti di riferimento; Comportamenti a rischio: motivazioni; Inconsapevolezza costruita nel contesto; Sfiducia nel futuro; Sport come fattore di protezione; Noi e loro: rifugiarsi nell'ingroup*. La core category individuata è stata denominata: *Sport come spazio progettuale*. Di seguito verrà presentata la lettura del fenomeno attraverso 3 macro-aree concettuali, in cui verranno illustrate le relazioni tra la core category e le altre categorie emerse. Le relazioni tra le categorie hanno permesso di individuare dimensioni comuni tra i due gruppi di partecipanti e dimensioni specifiche di ciascun gruppo.

La dimensione temporale tra sport e attività non strutturate

La dimensione temporale, declinata nella percezione e nella dimensione di gestione, riveste un'importanza fondamentale negli impegni quotidiani degli adolescenti intervistati influenzando decisioni e scelte. Il tempo dei partecipanti è scandito dagli impegni scolastici, attorno ai quali sembrano ruotare la maggior parte dei pensieri e delle preoccupazioni. La scuola è l'attività che occupa la maggior parte della loro giornata e dei loro racconti, anche dopo la scuola. Infatti dopo il rientro a casa, il pranzo, vi è il tempo da dedicare allo svolgimento dei compiti, e infine vi è il tempo libero: *Mi sveglio molto presto la mattina, vado a scuola, torno a casa, pranzo, nel pomeriggio faccio i compiti vado in palestra torno a cena, guardo la tv e vado a dormire* (A. femmina). Il tempo libero si riduce concretamente a poche ore, da dedicare a se

stessi e alle relazioni con i pari, in ambienti domestici o fuori casa: *Dopo scuola pranzo e poi una piccola dormita, dopodiché si passa allo studio. Una volta conclusi i compiti sono solito vedermi con gli amici, nel caso non fosse possibile il tempo scorre tra il computer e svariati disegni* (S. maschio).

Nel tempo libero si concentrano le emozioni, prendono vita i desideri attraverso attività creative come la scrittura, la lettura, il disegno, la musica; o attraverso attività sportive, come il calcio, la danza, il nuoto e il basket; o ancora in giro con gli amici, in una piazza o in un bar.

La dimensione temporale negli aspetti di gestione ha consentito di individuare aspetti percettivi connessi ai significati attribuiti alle attività scandite nei diversi impegni temporali. Gli intervistati hanno l'impressione di avere poco tempo a loro disposizione: *Ho sempre poco tempo libero, devo studiare ... non riesco a fare quello che vorrei* (A. femmina). Percepiscono ciò che attiene allo studio un lavoro che sbrigano in fretta per dedicarsi alle attività del tempo libero. A volte a seconda della giornata il tempo libero viene trascorso in maniera diversa per avere l'impressione di poter fare tutto ciò che si desidera, per non dover scegliere, per non perdere nulla: *Ci sono tanti modi semplici di divertirsi, il problema è avere tempo per farlo* (A. femmina). Ed il confine tra passatempo e lavoro è decisamente netto, dal momento che: *Se inizi a fare una cosa perché ti viene imposta, tipo nel lavoro, inizi ad annoiarti* (A. maschio). La difficoltà di avere più tempo per se stessi sembra ripercuotersi nel modo di affrontare l'impegno scolastico che diviene faticoso e non sempre piacevole.

La possibilità di avere del tempo da gestire al di là di un compito costruisce lo spazio entro il quale i desideri dei ragazzi prendono vita, vengono sperimentati: desiderio di viaggiare di avere più tempo, per sé, per gli amici e per le relazioni intime: *Vorrei più tempo da passare con il mio fidanzato e ovviamente con le mie più care amiche magari andando a fare gite e viaggi per il mondo* (S. femmina). Tempo da trascorrere a casa a guardare un film o in giro a fare shopping. La percezione del tempo libero sembra essere un effetto primario dell'interazione tra gli adolescenti e il sistema scolastico in cui ha estremo valore lo svolgimento del compito, la dimensione del dovere condivisa anche nella comunità locale. La crescita individuale è sinonimo di acquisizione di profitto senza considerare la ricchezza dell'incontro con altri. Il tempo libero diviene un tempo rubato e gli adulti non sembrano dargli valore educativo.

Le attività non strutturate: tra benessere e rischio

I ragazzi che impiegano il proprio tempo libero in attività non strutturate fanno qualcosa di nuovo per *combattere la noia*, anche in tal caso sembra evidente che il vissuto del tempo libero è in contrapposizione ad un vuoto da riempire. Gli intervistati, attraverso attività individuali ed espressive quali ad esempio il disegno, hanno la possibilità di divertirsi, di far fluire i propri pensieri sulla

carta e si sentono gratificati e stimolati: *Molto spesso il disegnare, per me, diventa uno sfogo. Una volta poggiata la matita sul foglio è come se tutti i pensieri volassero altrove. Ci sei solo tu e il tuo disegno* (S., maschio). Attraverso la scrittura riescono a trasformare le immagini in parole, ad affrontare le proprie debolezze, nel tentativo di costruire i valori che non trovano nel contesto in cui vivono e di immedesimarsi in essi costruendo nuove realtà. *Scrivere per me è mettere su carta, rendere tangibili, reali, tutte quelle cose che corrono nella mente, ogni pensiero e emozione, realizzare i pensieri* (S. maschio). Avere la possibilità di esprimersi sembra essere il filo conduttore che caratterizza tutte le attività, Tali attività restano in un mondo privato non condivisibile. I sedentari tendono spesso a trascurare i compiti per poter uscire a divertirsi o alternano periodi di studio a periodi di divertimento. Inoltre non si sentono gratificati dai loro familiari rispetto alle attività da loro svolte. I ragazzi che praticano nel tempo libero attività non strutturate mostrano maggiore indulgenza nei confronti dei comportamenti a rischio. A volte, si avvicinano a questi comportamenti durante le uscite con gli amici o nella solitudine della propria stanza.

Le loro parole dipingono un quadro di rassegnazione ad un contesto che non offre risorse. Raccontano di una sensazione costante di noia e di leggerezza nei confronti delle azioni messe in atto, di poca coscienza di ciò che si fa. Giustificano questi comportamenti in nome di un'insoddisfazione generale nei confronti della vita e di un contesto che non offre alternative: *Perché non esiste un futuro qui ... per me è sempre colpa del quartiere che non offre niente di buono ai ragazzi* (S, femmina).

L'insoddisfazione nei confronti del presente diventa chiusura verso il futuro, infatti questi ragazzi fanno fatica ad immaginarsi un loro progetto di vita. Hanno un atteggiamento reticente nei confronti di questa tematica e si concentrano sul quartiere, che non offre possibilità: *Al futuro non ci voglio neanche pensare ... mi rifiuto perché già so che se resto qui sarà un disastro* (S. femmina).

Lo sport come spazio progettuale

Una peculiarità degli adolescenti sportivi è costituita dalla dimensione progettuale che lo sport contribuisce a creare offrendo protezione dai comportamenti rischiosi, in quanto espressione sana dei desideri e delle emozioni comuni a tutti i partecipanti.

I ragazzi che iniziano a fare sport sono indirizzati in una prima fase da un adulto, che sia un genitore o il medico per problemi fisici. Una ricca descrizione delle sensazioni associate allo sport caratterizza i loro racconti: sensazioni di benessere, di equilibrio, di serenità: *Quando nuoto provo una*

sensazione di libertà ... sono sensazioni che non si possono descrivere a parole, ma semplicemente vivere.. il nuoto è come vivere, sento di poter fare tutto quello che voglio quando sono in acqua ... perché in acqua mi sento... forte ... mi sento me stessa (A., femmina). Lo sport offre loro la possibilità di sentirsi unici, speciali e sperimentare la grinta, l'adrenalina. La passione per lo sport emerge chiaramente dai racconti: è come se l'attività sportiva rispetto alle altre diventasse parte integrante della vita e dei ragazzi. Lo sport permette di conoscere meglio se stessi, offre l'opportunità di mettersi in mostra e di confrontarsi con gli altri. Diventa un impegno irrinunciabile che modifica il carattere: *Quando ballo mi sento speciale, perché faccio qualcosa che non tutti saprebbero fare, sicuramente molti lo fanno molto meglio di me, ma solo io lo faccio in quel modo, con quelle imperfezioni, con quei piccoli limiti fisici che a volte mi fanno tanto sentir male e non all'altezza ... però io ballo, ballo lo stesso. A volte lo faccio per me, per sfogarmi, per esprimere con il corpo istinti che nel quotidiano reprimo, a volte ballo per altri, per un insegnante che crede in te o per una che ti sottovaluta. A volte quando mi muovo sprigiono adrenalina perché capita che sono in tensione e per quanto ciò sia stressante mi fa sentire viva, quando torno a casa stanca e dolorante mi sento soddisfatta"* (A.femmina). La pratica di un'attività sportiva ha insegnato ai ragazzi a definire i propri obiettivi e ad impegnarsi per raggiungerli. Hanno la possibilità di sperimentare i propri limiti e le proprie possibilità e di comprendere l'importanza di rialzarsi dopo un insuccesso. Hanno inoltre la possibilità di confrontarsi con delle regole, di sperimentare la disciplina e l'educazione. Raccontano di aver imparato a conoscere meglio se stessi e il proprio corpo. Sperimentano la fatica degli allenamenti e sono gratificati dal riuscire ad effettuare correttamente un esercizio. Sono ancora altre le competenze acquisite, come le lingue straniere, o la possibilità di conoscere nuovi luoghi, di viaggiare e conoscere altre persone, altre culture o di imparare a riflettere: *Lo sport mi ha aiutato a riflettere in molte situazioni particolari ... quando devo riflettere su qualcosa d'importante, anche molto importante, farlo in uno stato d'animo tranquillo, rilassato, a mente pulita, senza portare rancore, è molto meglio* (A. maschio). È indicativo che quasi le stesse parole vengano usate per descrivere le sensazioni associate alla pratica sportiva e quelle percepite come spinte per i comportamenti a rischio. In particolare la voglia di mettersi in mostra, di sentirsi speciali e quella di provare emozioni forti. Nel raccontare idee, opinioni pensieri ed esperienze rispetto a comportamenti quali l'abuso di alcool e droghe, la guida pericolosa, infatti, i ragazzi che praticano attività sportive individuano le motivazioni alla base di tali comportamenti nella voglia di divertirsi, di sballarsi, di mettersi in mostra. Nel raccontare le loro percezioni hanno un atteggiamento di critica verso questi comportamenti, che attribuiscono alla voglia di provare emozioni e sensazioni forti, di sembrare grandi, spregiudicati, ribellarsi alla realtà che li circonda.

Parlano di un disagio individuale che trova espressione e risoluzione attraverso questi comportamenti: *Alla base c'è la voglia di mostrarsi, di emergere, anche se nel modo sbagliato ... forse hanno bisogno solo di qualcuno che gli ricordi quanto è importante la vita* (A. maschio).

Importante è il ruolo dei pari che si ha voglia di emulare o che incitano a comportamenti a rischio, che diventano il rituale di accesso alla vita di un gruppo. È attraverso la pratica di un'attività sportiva che viene compresa l'importanza dello spirito di squadra: *Fare sport mi ha trasmesso spirito di squadra, rispetto e umiltà* (A. maschio), l'amicizia e il rispetto verso l'altro.

Lo sport offre la possibilità di passare tempo insieme ai familiari e di apprezzare la loro compagnia ed il loro sostegno: *Quando i miei vengono a vedere le mie partite di calcio abbiamo la possibilità di passare più tempo insieme ... con mio padre e miei zii poi ci riuniamo a vedere le partite in tv* (A. maschio). Il tempo libero dei ragazzi è tempo sottratto allo studio, e non sempre è facile conciliare le due cose. Gli sportivi mettono in atto strategie funzionali, concentrandosi sui compiti a casa da completare prima dell'allenamento e tentano di rendere sport e studio piacevoli. Si sentono gratificati dal riuscire a gestire tutti gli impegni. Gli sportivi hanno ben chiari i propri obiettivi e i passi da compiere per realizzarli. E nei desideri futuri si riflettono i valori precedentemente descritti. I ragazzi tendono a percepirsi come persone forti e manifestano l'intenzione a continuare a praticare un'attività sportiva accanto alle proprie professioni: *Mi immagino come una cardiologa con una bella famiglia che nel suo tempo libero si butta in una piscina... Mi immagino come una donna forte e determinata...* (A., femmina).

I genitori e i docenti sono le figure adulte più rilevanti nei racconti dei ragazzi, ma spesso il loro ruolo è contraddittorio. Se infatti sono i genitori che avviano i figli alla pratica sportiva, talvolta non appoggiano i ragazzi nello sport, invitandoli a limitare il tempo da dedicare allo sport a favore di quello scolastico. In altri casi i ragazzi si sentono criticati dai genitori quando una competizione sportiva va male, e tendono a litigare con essi quando sono particolarmente carichi a causa di un problema a scuola o nella vita relazionale. Lo sport appare comunque un elemento di condivisione e attivatore di dialogo in famiglia. Per quanto riguarda i professori invece, questi sono per lo più contrari al fatto che i ragazzi pratichino un'attività sportiva, al punto che arrivano ad ostacolarli partendo dal pregiudizio che chi fa sport trascura lo studio. Alcuni ragazzi scelgono di omettere ai professori di praticare uno sport: *I professori sono contrari perché pensano che lo sport ci spinga a trascurare lo studio... per questo io non ho detto ai miei professori che nuoto....* (A., femmina).

Lo sport rappresenta per questi ragazzi un'alternativa rispetto al coinvolgimento nei comportamenti pericolosi. Si configura come una strada in

cui incanalare quegli stessi bisogni di esprimere sé stessi, di mostrarsi agli altri, di sentirsi speciali, di sentirsi adulti, comuni a tutti gli adolescenti intervistati.

La danza influenza sia il mio benessere fisico perché mi fa stare sempre in allenamento sia quello mentale perché non mi fa avvicinare ad attività troppo futili o pericolose (A., femmina). La pratica sportiva è mediatore di benessere, permette la costruzione di uno spazio per se stessi e nello stesso tempo diventa elemento di condivisione con gli altri, attivatore di relazioni e contribuisce inoltre a costruire una relazione sana con il proprio corpo. *Dopo una giornata pesante il nuoto è l'unica cosa che mi fa stare bene...mi rilassa e mi aiuta ad affrontare lo studio perché sono rilassata ed è tutto più semplice* (A., femmina). Inoltre, lo sport preserva dalla sensazione di noia e di insoddisfazione e soprattutto responsabilizza i ragazzi nei confronti di una progettualità individuale e collettiva, oltre che trasmettere valori.

Allo stesso tempo però, questi ragazzi si trovano a fare i conti con le caratteristiche del contesto e con le difficoltà che la pratica di un'attività sportiva comporta. È difficile per loro organizzarsi tra scuola e sport, gestire gli impegni, anche se si sentono gratificati dal riuscire a raggiungere gli obiettivi. È difficile non sentirsi appoggiati dagli adulti di riferimento, e a volte la soluzione migliore risulta quella di lasciare lo sport. Ma soprattutto le difficoltà sono connesse alle relazioni con i pari che sembrano non comprendere questa passione: *Beh con persone che praticano la tua stessa attività è facile fare amicizia, perché si ha un interesse in comune ed è già un punto di partenza ... ma gli altri mi danno della "pazza" perché non si spiegano come io riesca a conciliare il nuoto con lo studio* (A., femmina). Il risultato è un atteggiamento di chiusura nei confronti degli altri, inizialmente per difficoltà logistiche, poi sempre più rigido: *All'inizio mi invitavano da qualche parte ed io dovevo sempre rifiutare a causa degli allenamenti ... così non mi hanno più chiamato ed io ho fatto lo stesso con loro ... è difficile ... loro non capiscono* (A., maschio).

DISCUSSIONE

Dai risultati emerge la dimensione progettuale che lo sport contribuisce a creare offrendo protezione dai comportamenti a rischio. Al limite tra rischio e benessere troviamo le attività non strutturate: tali attività, pur non sfociando necessariamente nel rischio, non offrono la stessa gamma di insegnamenti che lo sport offre, rimandando alla relazione con il contesto, che purtroppo non è adeguato, l'acquisizione di responsabilità individuale e la capacità di crearsi

obiettivi e di perseguirli. Sebbene soddisfino esigenze del momento, queste attività restano fini a se stesse e non trasmettono valori o insegnamenti che i ragazzi possono portare con sé in altri contesti e nelle proprie esperienze di vita. Le attività strutturate invece vengono gestite o supervisionate da adulti che svolgono una funzione educativa, richiedono un impegno regolare, si propongono di sviluppare determinate abilità o di raggiungere un obiettivo e pertanto la partecipazione ad esse risulta essere associata all'adattamento psicosociale in numerosi ambiti: bassi livelli di emozioni negative, livelli più elevati di autostima, di capacità di iniziativa e di autoefficacia percepita (Bandura 1997). Lo sport come spazio progettuale si contrappone ad un'inconsapevolezza costruita nel contesto, terreno fertile di disagio, noia, sfiducia e insoddisfazione che rende molto facile l'avvicinarsi a comportamenti pericolosi. All'interno di questo clima i ragazzi sedentari mostrano indulgenza nei confronti dei comportamenti a rischio, sottovalutandone la pericolosità e attribuendo la responsabilità all'esterno, al contesto. Mentre i ragazzi che praticano sport mostrano un atteggiamento critico nei confronti di comportamenti pericolosi e di maggiore consapevolezza rispetto alle conseguenze. Questo dato trova conferma in letteratura nella ricerca di Mahoney e Stattin (2000) sul confronto tra i comportamenti a rischio di adolescenti che partecipano ad attività strutturate ed attività non strutturate: emerge che sia i ragazzi che le ragazze partecipanti ad attività strutturate sono meno coinvolte comportamenti a rischio, mentre coloro i quali partecipano ad attività non strutturate sono più coinvolti.

Ma il contesto in che modo favorisce la pratica di attività strutturate e in particolare di attività sportive? Questo studio suggerisce che un contesto poco favorevole, in cui gli adulti di riferimento non promuovono l'impiego del tempo libero in attività strutturate, possa portare ad episodi di drop – out sportivo. Gli stessi partecipanti lamentano la mancanza di sostegno da parte degli adulti. Le resistenze del contesto si trasformano in un atteggiamento di chiusura che influisce sulla sfera relazione e sulla percezione del futuro. I sistemi micro (scuola; famiglia; lavoro), meso (insieme dei legami che esistono tra i micro-sistemi), eso (effetti indiretti di quei micro-sistemi in cui non siamo direttamente presenti ma ci influenzano, come ad es. il contesto lavoro dei genitori sui figli) e macro (in riferimento al contesto sociale e culturale con valori, regole sociali che fornisce un modello ideologico e organizzativo delle istituzioni sociali comune ad una particolare classe sociale, gruppo etnico o culturale al quale la persona appartiene) offrono la visione complessa dei fattori che generano situazioni specifiche della persona, della percezione che egli stesso possiede dell'ambiente e delle trasformazioni che l'ambiente stesso genera. Gli *effetti di primo ordine* prodotti dall'interazione con i micro-contesti di appartenenza sono individuabili nell'insieme delle influenze dovute agli ambienti e alle istituzioni all'interno delle quali i soggetti vivono, crescono e

interagiscono come la famiglia, il gruppo di lavoro o di pari. I processi che si verificano al loro interno come ad es. la socializzazione, il sostegno sociale, la relazione con i pari possono promuovere e/o inibire il processo di sviluppo della persona (Santinello, Vieno, 2002). Dai dati di questo studio emergono effetti di primo ordine che sembrano inibire il processo di sviluppo degli adolescenti, e all'interno di un processo circolare, hanno un'influenza negativa sullo sviluppo della comunità.

Precedenti studi documentano gli effetti negativi del degrado ambientale e sociale sui bambini e adolescenti sia negli aspetti cognitivi sia sul piano delle relazioni sociali (Sampson et al., 1997; Leventhal et al., 2000). Questi fattori oggettivi contribuiscono a generare organizzazioni e processi sociali che rendono difficile la vivibilità del luogo. La scarsità delle reti sociali e di vicinato, la percezione di insicurezza, l'assenza di controllo degli adulti, il basso coinvolgimento in attività strutturate nel quartiere, costituiscono le basi su cui si sviluppano disagi (Coulton et al., 1996; Caughy et al., 1999) e probabilmente influenzano una modalità intenzionale sempre più orientata alla soddisfazione dei propri bisogni e interessi, piuttosto che facilitare processi partecipativi e cooperativi per il bene comune.

Questo studio sembra suggerire che le relazioni attivate e favorite dalla pratica sportiva siano semplicemente relazioni tra sportivi, con un conseguente incremento di un *ingroup bias* (Tajfel, 1978) che si protrae in un percezione del futuro in cui i rapporti con l'*outgroup* sono assenti. Lo sport trasmette valori ed insegnamenti, permette di immaginarsi nel futuro, favorisce una progettualità futura personale, la costruzione di progetti individuali, relativi a se stessi e riguardanti i propri studi, il proprio lavoro. Si tratta del futuro personale dei ragazzi in relazione al loro senso di appartenenza all'interno della comunità. Alla base della progettualità vi è un elemento radicalmente diverso dalle pratiche canoniche di pianificazione: gli individui divengono soggetti attivi, dinamici, coinvolti in prima persona nella progettazione che, attraverso una conoscenza specifica dei luoghi, dei problemi, delle situazioni presenti nella realtà locale, producono un sostanziale salto qualitativo (Pretty et al, 1996). La capacità di pensare e realizzare progetti è fortemente legata alla dimensione del benessere in adolescenza che può portare gli individui ad investire sul proprio territorio e a progettare la propria esistenza al suo interno, a pensare e realizzare azioni finalizzate a migliorare la comunità di appartenenza. Inoltre il coinvolgimento nel rischio è minore laddove l'adolescente si sente accettato per quello che è ed è aiutato nella costruzione di un progetto di realizzazione personale (Bernard, 1991). In tal senso diviene significativo il tipo di relazione tra la pratica di un'attività sportiva in adolescenza e la dimensione di progettualità attinente alla vita di comunità.

Per quanto concerne invece la questione dello sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio, nel presente studio lo sport viene percepito dai

ragazzi stessi come un fattore di protezione di tutti quei comportamenti pericolosi che caratterizzano la vita di strada in un contesto a rischio, intendendo il rischio in senso psicosociale (Bacchini e Valerio, 2001). Ma ancora il contesto gioca un ruolo fondamentale, dal momento che i ragazzi sedentari non esprimono il desiderio di impiegare il proprio tempo libero in attività diverse da quelle già praticate, al contrario provano una sfiducia di fondo che porta anche in questo caso ad un atteggiamento di chiusura. E gli adulti di riferimento giocano a questo proposito un ruolo fondamentale. Da questo studio emerge che per primi i professori sono contrari alla pratica di uno sport, anche se ricerche (Laure e Binsinger, 2009) dimostrano che la pratica di un'attività fisica e sportiva in adolescenza merita di essere incoraggiata tenuto conto dei suoi effetti benefici non solo sulla salute ma anche sul rendimento universitario.

CONCLUSIONI

La ricerca presentata porta con sé i limiti connessi al contesto stesso, all'esigenza di affidarsi nella parte iniziale alla sensibilità di pochi insegnanti impegnati sul fronte della promozione alla salute. Come emerge dalla discussione i risultati ottenuti concordano con alcuni dati presenti in letteratura e sono discordanti rispetto ad altri. I dati emersi, pur non offrendo risposte definitive, suggeriscono ambiti da approfondire e spunti di riflessione per orientare ulteriori ricerche ai fini dell'organizzazione di interventi mirati alla promozione della salute degli adolescenti nelle comunità locali. Di particolare rilievo appare la lettura della comunità territoriale in cui si svolge la vita quotidiana degli adolescenti, non solo rispetto alla mancanza di risorse interessanti per loro, ma soprattutto in relazione all'assenza percepita di figure adulte di riferimento diverse da quelle menzionate. Assumono quindi rilevanza gli eventuali luoghi di condivisione, in cui individuare adulti che incoraggino l'impegno in attività che consentano una crescita relazionale e personale dell'adolescente. Inoltre di fondamentale importanza diviene la possibilità di condivisione delle esperienze tra sportivi e sedentari al fine di non generare visioni stereotipate che hanno influenza sulle relazioni intergruppo. Pertanto gli interventi dovrebbero essere posti a diversi livelli: individuale come supporto e ascolto degli adolescenti; familiare per il sostegno alla dimensione relazionale; nel sistema scolastico per favorire la gestione di spazi di condivisione delle diverse esperienze degli adolescenti e costruire percorsi formativi più consoni ai loro bisogni; a livello comunitario il lavoro dovrebbe sensibilizzare le associazioni e i diversi enti presenti sul territorio al fine di creare sinergie nelle attività svolte e promuovere attività che coinvolgano gli adolescenti in loco. Tale prospettiva implementerebbe il senso di appartenenza alla comunità territoriale favorendo l'impegno responsabile degli adolescenti.

BIBLIOGRAFIA

- Bacchini, D., e Valerio, P. (2001). *Giovani a rischio. Interventi possibili in realtà impossibili*. Milano: Franco Angeli.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.
- Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factor in the family, school and community*. Oregon: N.W.R.E.L.
- Baumert, P.W., Henderson, J.M., & Thompson, N.J.(1998). Health risk behaviors of adolescent participants in organized sports. *Journal of Adolescent Health* 22, 460–465.
- Bonino, S., e Cattellino, E. (2000). *L'adolescenza tra opportunità e rischio. L'uso di sostanze psicoattive*. In G.V. Caprara, A. Fonzi. *L'età sospesa*. Firenze: Giunti. 121-124.
- Bonino, S., Cattellino, E. e Ciairano S. (2003). *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Firenze: Giunti.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cicognani, E. (2003). *Psicologia Sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Escobedo, L.G., Marcus, S.E., Holtzman, D., & Giovino, G.A., (1993). Sports participation, age at smoking initiation, and the risk of smoking among US high school students. *JAMA* 269, 1391–1395.
- Jakson, S., Born, M., & Jacob M. (1997). Reflection on risk and resilience in adolescence. *Journal of adolescence*, 20, 609-616.
- Kokotailo, P.K., Henry, B.C., Koscik, R.E., Fleming, M.F., & Landry, G.L. (1996). Substance use and other health risk behaviors in collegiate athletes. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 6, 183–189.
- Laure, P. & Binsinger, C. (2009). L'activité physique et sportive régulière: un déterminant des resultants scolaires au college. *Science & Sports*, 24, 31–35.
- Larson, J. S., (1993.) The Measurement of Social Well-being. *Social Indicators Research*, 28, 285-296.
- Lorente, F. (2002). Sports involvement can be both formal and informal at the same time: a comment on Peretti-Watel et al. *Addiction*, vol. 97. p. 1609.
- Lewin, K. (1951) *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (ed.). New York: Harper & Row.

- Mahoney, J., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Miller, K. E., Sabo, D.F., & Farrell, M.P. (1998). Athletic participation and sexual behavior in adolescents: The different worlds of boys and girls. *Journal of Health and Social Behavior*, 39:108 –23.
- Naylor, A.H., Gardner, D., & Zaichkowsky, L. (2001). Drug use patterns among high school athletes and nonathletes. *Adolescence* 36, 627–639.
- Pate, R.R., Trost, S.G., Levin, S., & Dowda, M. (2000). Sports participation and health-related behaviors among US youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 154, 904–911.
- Peretti-Watel, P., Beck, F., & Legleye, S. (2002). Beyond the U-curve: the relationship between sport and alcohol, cigarette and cannabis use in adolescents. *Addiction*, 97, 707–716.
- Pol, L.G. (1992). A method to increase response when external interference and time constraints reduce interview quality. *Public Opinion Quarterly*, 356 – 359.
- Pretty, G.H., Conroy C., Dugay J., Fowler K., & Williams D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*. 24(4):365–379.
- Rutter, M. (1996). Psychosocial adversity: risk, resilience and recovery. In L. Verhofstadt-Denève, I., Kienhorst, C., & Braet (eds), *Conflict and development in adolescence*, (21-33) Leiden: DSWO Press.
- Santinello, M., Vieno, A., & Cavallo, F. (2005). Lo stato di salute dei preadolescenti italiani. *Epidemiologia & Prevenzione*, 29, 102-105.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1964). *Reference groups: exploration into conformity and deviation of adolescents*. New York: Harper and Row.
- Silbereisen, R.K., & Todt, E. (1994). *Adolescence in the context. The interplay of family, school, peers, and work in adjustment*. New York: Springer – Verlag.
- Smith, J.A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In: J.A. Smith, R. Harrè, L. van Langenhore (a cura di) *Rethinking methods in psychology*. Londra: Sage.
- Strauss, A.L., & Corbin, J., (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Sage: Newbury Park.
- Tajfel, H. (Ed) (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relation*. London: Academic Press.
- Thorlindsson, T. (1989). Sport participation, smoking, and drug and alcohol use among icelandic youth. *Sociology of Sport Journal*, 6, 136–143.

- Wechsler, H. Davenport, A.E., Dowdall, G.W., Grossman, S.J., & Zanakos, S.I., (1997). Binge drinking, tobacco, and illicit drug use and involvement in college athletics. A survey of students at 140 American colleges. *The Journal of American College Health*, 45, 195–200.

Scotto di Luzio, S. & Procentese, F. (2012). Adolescence, sport and risk protection: factors of interdependence between local community and relational micro-systems. *International journal of sport psychology*. Submitted

**Adolescence, sport and risk protection: factors of interdependence
between local community and relational micro-systems**

Silvia Scotto di Luzio, Fortuna Procentese

Department of Theories and Methods of the Social and Humanities Sciences,
University of Naples Federico II, Italy

Abstract

The aim of this work was to investigate the role of the sport in the protection from risky behaviours in adolescence, focusing of the interdependence between the different relational micro-systems as the neighbourhood, the school, the family and the peer groups. To reach a conclusion, interviews were conducted with 30 adolescents living in the district of Naples. They were recruited through a theoretical sampling and divided into athletes and sedentary.

The results were thanks to Grounded Theory approaches and showed that sport did provide protection from risky behaviours, because it promoted the ability to plan and to express desires and emotions in a healthy way. Nevertheless, among athletes, relationship with a group of peers was characterized by unease and a feeling of exclusion. Unstructured activities, although not necessary resulted in a psychosocial risk, enhance competences and values, but not the same as sport. These activities are more influenced by the limits of local communities, and don't support teenagers to gain a sense of individual responsibility.

Keywords: Adolescence, sport, risky behaviours, local community, relational interdependence.

Introduction

Since the 80's, several studies investigated the role of sport in the protection from risky behaviours in adolescence, showing discordant results due to many variables such as the gender, the kind of sport, the level of practice, and the kind of risky behaviour (Mays *et al.*, 2010). We referred to risky behaviour as the behaviours that are dangerous for psychological and social wellbeing, and for immediate and future physical health. Studies show that sport participation is an important aspect for the development of the adolescents (Barber, Stone & Eccles, 2006) and the health benefits are numerous: the healthy construction of bones and muscles; the reduction in the risk of developing chronic diseases; a reduction in feelings of anxiety, depression and despair; the promotion of psychological well being and the improvement in school performance (Laure & Binsinger, 2009). Sport groups is the main peer group in which adolescents identify themselves (Sussman, Pokhrel, Aashmore & Brown, 2007) and had positive effects on their development. However, there were numerous studies documenting the increased involvement in risk behaviours of adolescent athletes, for example they indicate that athletes drink alcohol more frequently, consume more alcohol when they drink, engage in sex with more partners, and engage in unsafe sex more frequently than non-athletes during the last 3 months of their senior year in high school (Wetherill & Fromme, 2007). Among adolescents who participated only in sports, greater sports involvement was associated with faster average acceleration in problem alcohol use (Mays *et al.*, 2010). Some sports are associated with an increased likelihood of substance use, whereas others are associated with a decreased likelihood of substance use. Furthermore the sports associated with an increased likelihood of use were different for males and females, as were those associated with a decreased likelihood of use (Moore & Werch, 2005).

Previous studies have been carried out in many different contexts, but the role of context is not specified. In this study we focus our attention on life contexts. In accordance with a constructivist perspective, adolescents are a population particularly predisposed to psychosocial risk (Bacchini & Valerio, 2001), risk that is generated in the interaction between the person in his subjectivity, and direct and indirect life contexts (Bronfenbrenner, 1979).

The quality of the interaction between the adolescent and his life contexts is a summit of observation to understand the meanings attributed to risky behaviour in adolescence. In this study we adopted social constructionist epistemology because it allowed us to explore the process of the development of the relationship as well as the experiences and their meaning for the participants. The basic tenet of this theoretical perspective is that people ascribe meaning and construct knowledge through their interactions with the world (Schwandt, 2003).

In this perspective, among the factors of risk protection, the social climate of the area of residence plays a central role: particularly in the district (Santiniello, Vieno & Cavallo, 2005) this is a space of socialization among adolescents, it seems an extended family and its exploration as a prerequisite to the development of autonomy.

Adolescents are less likely to be involved in a risk when they can find aggregation places in their community, here they can play important and socially recognized activities with other young people. Investigating the psychosocial processes can deepen the importance of the territorial community and micro-contexts of life that will have, on the psychological development of adolescents; understanding their behavioural habits and show how their free time is managed, we can then understand the possibilities offered by the context and how these are supported by micro-contexts.

Objectives

Starting from this background, and from an ecological perspective, the aim of this work is to investigate the role of sport in the protection from risky

behaviours in adolescence, focusing of the interdependence between the different contexts of life of the adolescents. So, the first exploratory objective was to know the meanings attributed to their systems of life, behavioural habits of adolescents belonging to a determined territorial community, with attention to the possible presence of risk behaviours and to their functions for these adolescents. We then examined in depth knowledge, beliefs and perception of risk.

Another objective was to investigate interests, expectations, evaluation of their actions and the possibilities offered by the context, to understand the factors that can increase or decrease the involvement of adolescents in risky behaviours.

Methods

Participants

Thirty adolescents participated in the research (18 females and 12 males) among 14 and 19 years ($M=16.2$; $SD = 1.62$). They live in a risky district of Naples and attend High School. School addresses are: 23% scientific school; 20% hotel school; 30% linguistic school; 27% socio pedagogical school. We have chosen a single district who is thinking of sharing cultural dimensions among participants. It is a high psychosocial risk environment (Santinello, Vieno & Cavallo, 2006), but it is also characterized by the presence of many Sports Complexes. The participants have been engaged through a theoretical sampling based on the activities pursued after school, sports and unstructured activities. In theoretical sampling, participants are selected in order to inform the researcher's developing understanding of the area of investigation. It is often used in the grounded theory research in order to develop a theory throughout the research process itself and it is essential to the development and refinement of a theory that is 'grounded' in data (Draucker et al, 2007). Sports played are swimming, football, dance and basket. Unstructured activities played are writing, reading, drawing, music and going out with friends. In order to protect the participants' identities, we refer to the athlete adolescents in

this article by the letter “A” followed by “boy” or “girl” and to the sedentary adolescents by the letter “S” followed by “boy” or “girl”.

Instruments

A semi structured interview *ad hoc* has been created for this work. Using this instrument, the point of view of participants can emerge, without strict bonds relating to the moment, the sequence or the way the topics are discussed (Morse, 2008). The areas of interviews are: management free time; relation with the school; relation with the peers; relation with the family and planning. For each area we created some open questions, which are a reference schema (Smith, 1995).

The area *management free time* explores the motivations about the practices of the activities, and the belief relating to these activities, the perception of the consequence of their actions and a look into the role of the significant people for the practices of the activity. The area *relation with school* explores the perception of relation between free time and school. The area *relation with peers* regards the perception of meanings coming from activities that are developed among peers and the relationship between free-time activities and relation with peers. The area relation with family looks into the relationships with significant adults and relation between development of particular activities and adult’s opinion about these. The area planning looks at the perception of influence the perception of the influence on the future of the practice of certain activities in the present. Participants were contacted in their schools with the consent of their teachers and the interviews carried out were about one hour long. During the tracing there was an interesting phenomenon, information was passed by word of mouth among the boys so it become a “flood tracing” (Pol, 1992). In fact, adolescents gave the names of their friends who were interested in being interviewed.

Procedure

After obtaining a university ethical approval for the study, the adolescents were approached in their schools, with the permission of the headmasters. They were asked if they would volunteer for the study, and were informed of its aims and procedures, its confidential and anonymous nature. Participants signed a consent form for their participation and parents of the participants signed a consent form for the participation of their minor children. Interviews were conducted in a quiet room located in the school. Only the participant and the researcher (i.e., the first author) were present during the interview. Each interview lasted 60-80 minutes and was audio-recorded with the interviewee's (or parents) consent. The interviews, transcribed verbatim, have been analysed through an approach of Grounded Theory, that is aimed to give an explanation about investigated phenomenon starting from analysis and interpretations of data collected in real situations (Strauss & Corbin, 1990). We employed a qualitative methodology because it can offer valuable insight into the importance of the interdependence between the different contexts of life of the adolescents. The grounded theory approach, particularly the way Strauss develops it, consists of a set of steps whose careful execution is thought to "guarantee" a good theory as the outcome. The texts of the interviews have been analyzed through different phases of coding: open, axial and selective in order to reach the individualization of categories that have the meaning of phenomena's studied. An analysis has been made using software ATLAS.ti. We have also identified a possible peculiarity emerging in the interviews of adolescents who play sports and those who do not practice it. The quality of a grounded theory can be evaluated by the process by which a theory is constructed. Methodological rigor was established by incorporating various verification strategies into the research process, and the resultant grounded theory was also judged using the quality criteria of fit, work, relevance, and modifiability.

Results

From coding of interview, emerged 391 codes and 13 categories. The categories are: *Organizing time*; *Perception of time*; *Wishes*; *Unstructured*

activities: between wellbeing and risk; Grow up with the sport; Values of sport; Strategies of conciliation; Role of referencing adults; Risky behaviours: motivations; Unawareness built in context; No confidence in the future; Sport as factor of protection; We and they: to seek refuge in the in-group. The core category identified has been named: *Sport as planning space* (see figure 1). The reading of phenomenon will be introduced through the 3 conceptual macro-areas, in which we explain the relations between the core category and the other categories. These relations permit and identify common dimensions between the two groups of participants and specific dimensions of each group.

The temporal dimension among sport and unstructured activities

The temporal dimension, declined in the perception and in the dimension of management, has an essential importance in the daily engagements of teenagers interviewed, affecting decisions and choices. The time of participants, is marked by school commitments and the major part of thoughts and worries around them. The school is the activity that takes the major part of their day and of their tales after school: “I get up very early in the morning, I go to school, I return home, I have lunch, in the afternoon I do my homework, I then go to the gym, and then return to my home, have dinner, watch TV and then go to sleep.” (A girl). Free-time is composed of a few hours dedicated to oneself and to have a relationship with the peers, at home or away from home: ““After school, I have lunch, a little sleep, then study. Homework done, I usually meet my friends, if this is not possible, I spend my time between the computer and drawing.” (S boy). In their free-time the teenagers live their lives, developing their ideals, creating activities such as writing, reading, music, dancing or sport such as football, swimming or basketball and also to meet with friends in a square or bar.

The temporal dimension in its aspects of management of the time, helped to identify perceptive aspects connected to the meanings attributed to activities

marked in different time commitments. For the teenagers, the time spent on free activities, isn't enough: "I have very little free time, I am always studying... I cannot do what I would like." (A girl). In their opinion, teenagers try to hurry their studying in order to be free to devote themselves to the free time activities. The difficulty to have more time to one self seems to be evident in school commitments that become unpleasant work. The possibility of having the time to manage beyond a task builds the space within which the wishes of young come to life are experienced: desire to travel, or to have more time to themselves for friends and close relationships and more time to spend at home watching a film or going shopping. The perception of free time seems to be a primary effect of the interaction between young people and the school system in which the performance of the task has extreme value, and also the dimension of the duty shared in the local community. The individual growth is synonymous of acquisition of profit without considering the richness of the encounter with other. Free time becomes a stolen time and adults do not seem to give it educational value.

Unstructured activities: between wellbeing and risk.

The adolescents, who spend their free-time in unstructured activities, do it as something new, to avoid being bored, and also in this case, it seems clear that the experience of leisure is like a vacuum being filled. They can enjoy this as an individual and express their desires such as drawing, where their thoughts can flow by giving them a sense of gratification and stimulation: "Often I give free play to my imagination in drawing. I am alone with my drawing whilst all my thoughts are flying away" (S boy). In writing, they can turn images into words, they can afford their weakness, trying to create the right values they don't find in the context where they live and in these values they can live new realities: "In my opinion the only way to realize my thoughts and my emotions, is to write" (S boy)

The let-motif in every activity is to express oneself in those activities. These activities are practiced in a private world, that can't be shared. The adolescents

who practice unstructured activities in their free time show more indulgence in regard to risky behaviours. Sometimes when they practice these behaviours, they can get risky behaviours when they are with their friends or in the solitude of their room. Their words show their resignation toward an empty contest, that doesn't offer resources. They talk about a sensation of tedium and irresponsibility for their deeds, no contact with acting. They justify their behaviours in acting that cause a general dissatisfaction of life and a context without options: "There is no future here...in my opinion the fault is with the local community because it doesn't offer positive opportunities to adolescents" (S girl). The dissatisfaction for the present becomes a feeling of closure for the future; in fact, these guys are struggling to imagine their life's project. They have a reticent attitude towards this issue and focus on the neighbourhood, which does not offer the possibility: "I can't think about the future, and I refuse to do so because I know it will be just a failure for me to do this" (S girl).

Sport like planning space

A peculiarity of adolescent athletes consists of the planning dimension that sport contributes to create, giving protection from risky behaviours. Sport is an area of healthy expression of desires and emotions common to all participants. The adolescents who start sport are addressed in the first phase by an adult, a parent or the doctor for physical problems. They describe the sensations linked to the sport, as serenity, harmony and balance: "When I swim I feel free, but these sensations can't be describe, they can be only lived, swimming is like living, I feel I can do all that I want when I am in the water ...I can be myself I am a strong person in the water" (A girl). The sport offers teenagers the chance to feel unique, special and they experience a fighting spirit, adrenaline. The passion for the sport is clear from the stories, sport is a more integral part of their life than others activities. Adolescents can know themselves thanks to sport that gives them the chance to attract attention and to be able to compete. Sport became an essential engagement that changes their character: "When I dance I feel special, because I do something that few people can do, of course a

lot of people dance better than me, but doing it my way, it is unique...with my imperfections, with my little physical limits that cause me so much sufferance ...but I dance, I like dancing. Sometimes I dance for me, to feel my repressed instincts, sometimes I dance for other people, like a teacher who believes in me or for someone that underestimates me. Sometimes adrenaline expresses my anxiety. It causes stress but I live and when I go back home, I am tired but so satisfied” (A girl). Thanks to the sport, adolescents can define their goals and they learn how to reach them. They have the opportunity to experience their own limits and possibilities and to understand the importance of getting up after a failure. They also have the opportunity to face the rules, to experience the discipline and education. They say they learn to know themselves better and their own bodies. They have experience of hard training, and the first signs of progress, are gratifying to them.

There are other acquired competences, such as foreign languages, or the possibility to know new places, to travel and meet other people, different cultures or to learn to reflect: “Sport facilitated me to reflect upon particular circumstances, so when I have to reflect about something important, very important, I know it is better to be in the right frame of mind for it” (A boy). It is indicative that in describing sensation derived by sport, the words are the same for sensations to risky behaviours, especially the will to attract attention; they experience deep emotions, to be better. Talking about ideas, opinions and experiences towards behaviours like alcohol and drugs use, and dangerous driving, the adolescents who practice sport, identify the reasons for these behaviours in the desire to have fun, to get high, to show off. Their attitude is very critical about these behaviours, caused by the will to feel strong, have emotions, to look adult; it is a way to rebel against the reality around them. They talk about an individual suffering, that is expressed through these behaviours: “It is wrong to attract unnecessary attention. Maybe, they need somebody to remind them of the importance of life” (A boy). It is important to emulate the right people, taking part in a group, not to follow the people that push teenagers into risky behaviour. Through sport activity the importance of team spirit is understood.

Sport offers adolescents the opportunity to spend more time with their family and to appreciate their support. Of course free time for boys is less time to study and it isn't easy to reconcile two activities. Athletes can use functional strategies, doing their homework before training, so they try to make sport and study easy. They feel better when they have everything under control. Athletes know well their tasks and the steps they need to make in order to realize them and values already described are reflected in future wishes. They feel better and they can imagine sport in their future too.

Parents and teachers are very important to teenagers, but their role is often conflicting. Sometimes parents don't support them, and tell them to spend less time at sport and more time in studying. Sport competitions can be seen as a moment to be criticised by parents. When this is negative, teenagers quarrel with parents. Especially if they have a bad moment at school or have a problem in life. Sport is like a bridge of communication between an adolescent and his family.

As regards teachers, they are against the will of sport for students because in their opinion sport is a limit to study, so teachers interfere with their sport plans. Some adolescent prefer not to talk to their teacher about sport: "My teachers agree, they think sport can stop us studying...that is why I don't tell my teachers that I swim" (A girl). Sport contributes to provide protection from risky behaviours because it represents a way to drive adolescent's needs, such as to express oneself and to attract attention to be considered adult. Elements described by the teenagers interviewed Sport contributes to create a personal space which is an element to share with others, and teaches them to be on good terms with their bodies. Sport makes boys responsible, taking away any boredom or dissatisfaction; they can do personal projects above all convey values.

Meanwhile these boys have to reflect to find themselves between the features of the contest and all the difficulties represented of sport activity. It is hard for boys to organize between school and sport, even if reaching their plans is very gratifying for them. Moreover if they aren't supported by adults, they prefer to leave sport. Above all, it's not possible to exchange ideas with other teenagers

who aren't interested in sport: "It is easy to make friends with other athletes, but others call me mad because they cannot understand how I can study and swim too." (A girl) The outcome is to be unable to communicate with others, initially for difficulties relating to logic, later a strict attitude: "At first friends invited me out but I had to refuse because of training...now, they no longer call me...it is difficult...they cannot understand" (A boy).

Discussion

The outcomes show that sport contributes to create planned dimensions providing protection from risky behaviour. Unstructured activities are at the limit between risk and wellbeing. These activities aren't always a step toward risks, and don't offer the same teaching that sport can offer, because the relation with context, isn't right to get individual responsibility and ability to create plans, and follow them. They can satisfy instant needs, but, they are at an end to themselves without involving values or teaching that boys can take with them in other contexts and in their personal experiences of life. On the contrary, structured activities are managed or supervised by adults that have an educational function, asking great care, and putting themselves forward to develop a particular ability or to reach an objective. Meanwhile this meeting is associated with psychosocial adaptability in several circles: low level of negative emotion, more elevated level of self-esteem, spirit of enterprise, and self-efficacy perceived (Bandura 1997).

Sport as planning space sets itself against an unawareness built in the contest, fertile field of uneasiness, boring, mistrust where it is very easy to approach dangerous behaviours. This is an atmosphere where sedentary boys are indulgent towards risky behaviours, underestimating the danger and holding the external context responsible for that. Whilst boys who do sport, show a critical attitude for risky behaviours they are more aware of the consequences. This datum is confirmed in literature of the research of Mahoney and Stattin (2000), concerning risky behaviours in adolescents who participate in

structured and unstructured activities: the outcome is that adolescents who do sport are less involved in risky behaviour, while teenagers who follow unstructured activities are more involved. How does the context promote practice structured activities and above all sport activities? This work suggests that a less favourable context where adults, as a reference, do not promote good use of free-time in structured activities can drop out of a sport situation. Teenagers complain that they aren't supported by adults. This kind of context makes teenagers unable to communicate with others and without a perception of the future.

The micro systems (school, family, work), meso (set of links between micro-systems), eso (indirect effects of these micro-systems which are not directly present but affect us, like context of the work of parents for the children) and macro (in reference the social and culture context with values, social norms which provides an ideological and organizational model of social institutions, that is common to a particular social class, ethnic or cultural group to which the person belongs) offer the complex vision of the factors that generate specific situations in the person, of the perception of the environment and the transformations that the environment itself generates. The effects of the first order products from interaction with the micro-contexts are detectable in the set of influences due to different environments and institutions within which individuals live, grow and interact as a family, business group or peers. The processes that occur within them for example socialization, social support, relationship with peers can promote and / or inhibit the process of development of the person (Santinello, Vieno, 2002). From the data of this study first-order effects emerge, that appear to inhibit the process of development of adolescents, and within a circular process, they have a negative influence on the development of the community.

This work seems to suggest that relations promoted by sport are only relations among sport-people, increasing in-group bias (Tajfel, 1978) that goes on in a perception of future where relations with out-group are absent. Sports gives values and teaching, allow teenagers to imagine themselves in the future, to support a personal future design, to create individual plans for studies, for

work. It deals with the personal future of teenagers relating to their belonging within the local community, in this way boys become active, dynamic, people involved in design that, through a specific knowledge of places and problems and of situations in local reality, can produce considerable qualitative, steps (Pretty *et al*, 1996).

The wellbeing in adolescence helps the capacity to think and realize design, people can invest in local community and plan their existence inside it, to think and realize actions to improve their belonging in the community. Moreover there is less risk where the adolescent feels accepted and helped in creating a project of personal fulfilment (Berndard, 1991).

So the kind of relation between a practice of sport activity in adolescences and the project dimension of community life is very meaningful. The outcome of this work shows that boys see sport as a factor of protection from risky behaviour that is typical in real life (Bacchini & Valerio, 2001). But the context plays a proper role because sedentary boys don't express any wish to spend their free-time in new activities; they feel a lack of confidence that makes them unable to communicate. The role of adult is very important, data show that teachers are really against practising a sport, but works show (Laure & Bisinger 2009) it is important to encourage sport-activity for teenagers thanks to its healthy benefits, and university performance.

Conclusion

The work introduced, shows the limits linked to the same context, to the difficulty to track down the people sharing, and finally a trend towards some teachers who sensibly allow them to engage in promoting wellbeing. Some outcomes agree with several pieces of literature data but disagree with others. This data, even though it doesn't offer final answers, suggests ambits to define and reflect in order to address other works, to organize actions in promoting wellbeing for adolescents in local communities. The local community, where adolescents live their daily lives, are very important not only because there is lack of interesting sources for them, but above all in relating to absence of

positive adults. That's why there are needs for places for activities with adults who encourage commitment in activities that give a relational and personal growth into interests that were mentioned about. It is very important to share the experiences between athletes and sedentary teenagers in order to avoid stereotyped ideas that can influence relation intergroup. So interventions should be at different levels: individual, as support and listening for students; familiar support to the relational support management of sharable space for different experiences of adolescents and build instructive course in accordance to their needs; in community level the work should awaken the associations and different corporations in the local community to create synergies in the activities and promote others for adolescents in loco. This prospect would get the sense of belonging in the local community supporting a responsible engagement of adolescents.

References

- Bacchini, D., e Valerio, P. (2001). *Giovani a rischio. Interventi possibili in realtà impossibili*. Milano: Franco Angeli.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.
- Barber, B. L., Stone, M. R., & Eccles, J. S. (2006). Adolescent participation in organized activities. In A. C. Huston & M. N. Ripke (Eds.), *Developmental contexts in middle childhood* (pp. 133–146). New York: Cambridge University Press.
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent

- activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, 429–455.
- Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factor in the family, school and community*. Oregon: N.W.R.E.L.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cicognani, E. (2003). *Psicologia Sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Draucker C.B., Martsolf D.S., Ross R., Rusk T.B. (2007). *Qualitative health research*, 17 (8), 1137-1148.
- Hoffmann, J. P. (2006). Extracurricular activities, athletic participation, and adolescent alcohol use: gender-differentiated and school-contextual effects. *Journal of Health & Social Behavior*, 47(3), 275–290.
- Laure P., Bisinger C. (2009). L’activité physique et sportive régulière: un déterminant des résultats scolaires au collège. *Sci Sport*, 5, 24-31.
- Mahoney, J., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behaviour: the role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Mays, D., DePadilla, L., Thompson, N. J., Kushner, H.I., Windle, M. (2010). Sports Participation and problem alcohol use. *American Journal of Preventive Medicine*, 38(5), 491–498.
- Moore, M. J., & Werch, C. E. (2005). Sport and physical activity participation and substance use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 36, 486–493.
- Morse, J. M. (2008) “What’s your favourite colour?” Reporting Irrelevant Demographics in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 18, 299-300.
- Pol, L.G. (1992). A method to increase response when external interference and time constraints reduce interview quality. *Public Opinion Quarterly*, 356 – 359.
- Pretty, G.H., Conroy C., Dugay J., Fowler K., & Williams D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*, 24(4),365–379.

- Santinello, M., Vieno, A., & Cavallo, F. (2005). Lo stato di salute dei preadolescenti italiani. *Epidemiologia & Prevenzione*, 29, 102-105.
- Schwandt, T. A. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (2nd ed.; pp. 292-331). London: Sage.
- Smith, J.A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In: J.A. Smith, R. Harrè, L. van Langenhore (eds) *Rethinking methods in psychology*. London: Sage.
- Strauss, A.L., & Corbin, J., (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Sage: Newbury Park.
- Sussman, S., Pokhrel, P., Ashmore, R. D., & Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification characteristics: A review of the literature. *Addictive Behaviors*, 32,1602–1627.
- Tajfel, H. (Ed) (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relation*. London: Academic Press.
- Wetherill, R. R., & Fromme, K. (2007). Alcohol use, sexual activity, and perceived risk in high school athletes and non-athletes. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 294–30

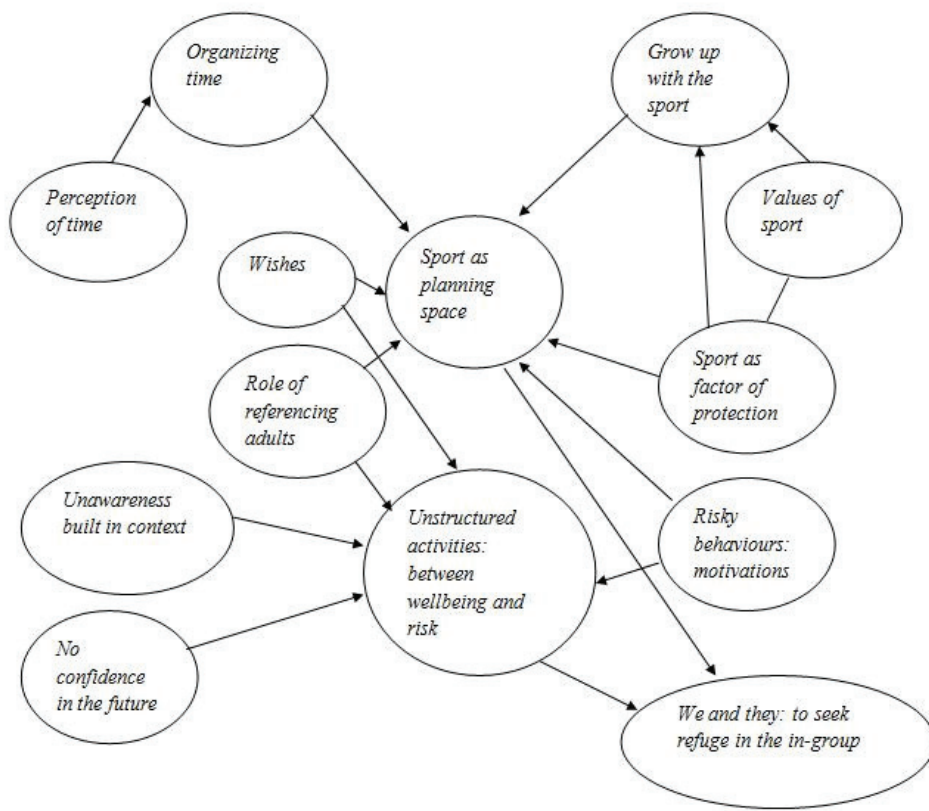


Figure 1. The relations between the core category and the other categories

Scotto di Luzio, S., Procentese, F. & Guillet-Descas, E. (2013). La relazione allenatore – atleta in adolescenza e l’influenza sul benessere percepito. Uno studio qualitativo. *Psicologia della Salute*. *Accepté*

La relazione allenatore – atleta in adolescenza e l’influenza sul benessere percepito. Uno studio qualitativo.

Silvia Scotto di Luzio¹, Fortuna Procentese^{*}, Emma Guillet-Descas^{**}

Riassunto

I diversi contesti relazionali in cui si svolgono le attività sportive a livello agonistico e, in particolare, il comportamento e lo stile interpersonale dell’allenatore, svolgono un ruolo fondamentale nel plasmare i potenziali effetti psicologici, emotivi e fisici (sia positivi che negativi) della partecipazione sportiva in adolescenza. Obiettivo del presente lavoro è stato esplorare il processo di costruzione e di sviluppo della relazione allenatore-atleta e le ripercussioni della qualità di tale relazione sul benessere personale percepito dai protagonisti. A tal fine, sono stati intervistati 50 atleti adolescenti e 21 allenatori, provenienti da società sportive campane. Le interviste, trascritte *verbatim*, sono state analizzate attraverso l’approccio della *Grounded Theory*. Dalla lettura del fenomeno emergono due diversi stili interattivi che caratterizzano la relazione allenatore –atleta, che sono fortemente influenzati dal significato simbolico attribuito al concetto di vittoria e influiscono sulla percezione di benessere e di partecipazione. È stata inoltre individuata una dimensione di profonda solitudine, legata alla percezione di una difficoltà nel ritagliare uno spazio e un tempo dedicati alla riflessione e al dialogo rispetto alla natura della relazione stessa. Ciò rimanda alla necessità di teorizzare ed intervenire sulla percezione dei contesti relazionali in un’ottica di prevenzione del *drop-out* e di promozione del benessere.

Parole chiave: Relazione allenatore – atleta; benessere; sport; adolescenza.

Summary

^{*} Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Napoli Federico II.

Per comunicazioni: silvia.scottodiluzio@unina.it; fortuna.procentese@unina.it

^{**} Centre de Recherche et d’Innovation sur le Sport, Université Claude Bernard Lyon 1.

Per comunicazioni: emma.guillet@univ-lyon1.fr

The coach - athlete relationship in adolescence and the influence on perceived wellbeing. A qualitative study.

The different relational contexts in which the sport activities at a competitive level are played and, in particular, the behavior and the interpersonal style of the coach, play a vital role in shaping the potential psychological effects (both positive and negative) of sports participation in adolescence. The aim of this work was to explore the process of construction and development of the coach-athlete relationship and the impact of the quality of this relationship on personal wellbeing perceived by the protagonists. To this end, 50 adolescent athletes and 21 coaches from sport clubs of the region Campania, were interviewed. The interviews, transcribed *verbatim*, were analyzed by Grounded Theory approach. From the reading of the phenomenon, two different interactive styles that characterize the coach-athlete relationship emerge, which are strongly influenced by the symbolic meaning attributed to the concept of victory and that influence their well-being and participation. It has also identified a dimension of deep loneliness, linked to the perception of a difficulty in carving out a space and a time for reflection and dialogue about the nature of the relationship itself. This recalls the need to theorize and take action on the perception of relational contexts in terms of prevention of drop-outs and promoting wellbeing.

Key words: coach - athlete relationship; wellbeing; sport; adolescence

Introduzione

La pratica di un'attività sportiva costituisce un aspetto importante per lo sviluppo psicofisico degli adolescenti (Barber, Stone e Eccles, 2005): oltre ai numerosi benefici sul piano fisico, lo sport influisce positivamente anche sulla riduzione di ansia, depressione e disperazione, sulla promozione del benessere psicologico (Le Menestrel e Perkins, 2007) e sul miglioramento dei risultati scolastici (Laure e Binsinger, 2009). Inoltre il gruppo sportivo è considerato uno dei principali gruppi di pari con il quale gli adolescenti si identificano (Sussman *et al.*, 2007), con effetti positivi sullo sviluppo, in una fase del ciclo

di vita in cui la ridefinizione delle relazioni costituisce un compito fondamentale (Bonino, Cattellino e Ciairano, 2003)

Per gli adolescenti lo sport è fonte di interesse, divertimento ed attivazione fisiologica. Molti atleti di alto livello hanno sottolineato il loro amore per lo sport e le sensazioni intense che provano quando si impegnano nella loro attività (Mageau e Vallerand, 2003).

Quando l'attività sportiva è praticata a livello agonistico, accanto a questi effetti positivi possono comparire effetti che mettono a rischio il benessere degli adolescenti: nel mondo dello sport contemporaneo, il dolore piuttosto che il piacere è spesso presentato come il segno distintivo di ciò che il giovane atleta motivato dovrebbe sentire (Reinboth, Duda, e Ntoumanis, 2004). Nella ricerca del "corpo giusto", molti atleti arrivano a compromettere la propria alimentazione pur di sentirsi più leggeri o più sottili, o al contrario gonfiano le dimensioni del proprio corpo con sostanze vietate. La paura di non essere selezionati o di essere esclusi dalla squadra per le competizioni più importanti, può essere una tra le maggiori fonti di stress per un giovane atleta (Noblet e Gifford, 2002). Nel costante perseguimento di prestazioni sempre più elevate, l'*over-training* diventa parte dell'esperienza sportiva per un alto numero di atleti adolescenti (Gould *et al.*, 1996), fino a sfociare nel vero e proprio *burnout*, ovvero la sindrome caratterizzata da esaurimento fisico ed emotivo, svalutazione dello sport riduzione del senso di realizzazione attraverso la pratica sportiva (Raedeke, 1997).

Negli ultimi anni i media, le organizzazioni sportive, e numerosi ricercatori hanno evidenziato che il *burnout* è diventato un vero problema nello sport (Isoard-Gauthier *et al.*, 2010) e la letteratura suggerisce che i diversi contesti sociali in cui si svolgono le attività sportive e, in particolare, il comportamento e lo stile interpersonale dell'allenatore, svolgono un ruolo fondamentale nel plasmare i potenziali effetti psicologici, emotivi e fisici (sia positivi che negativi) della partecipazione sportiva in adolescenza (Duda, 2001; Smoll e Smith, 2002). Nel corso della carriera sportiva, allenatori e atleti costruiscono relazioni profonde, caratterizzate da un alto grado di interdipendenza (Lorimer e Jowett, 2009). La relazione fra allenatori ed atleti può influenzare largamente

la vita di molti atleti, e giocare un ruolo significativo nello sviluppo dei più giovani (Jowett, 2005; Smith e Smoll, 2007). La costruzione di una relazione serena con l'allenatore ha un effetto positivo sulle prestazioni degli atleti, sul loro senso di soddisfazione e di benessere psicologico (Antonini-Philippe e Seiler, 2006; Jowett e Cockerill, 2003; Jowett e Frost, 2007). La qualità di tale relazione è associata alle percezioni degli atleti di soddisfazione per gli allenamenti e le prestazioni (Jowett e Nezelek, 2012), al raggiungimento degli obiettivi ed all'aumento della motivazione intrinseca (Adie e Jowett, 2010), alla passione per lo sport (Lafrenière *et al.*, 2008), alla creazione di coesione nella squadra (Jowett e Chaundy, 2004), ed alla formazione di un solido sentimento di efficacia collettiva (Jowett, O'Broin e Palmer, 2011). Le relazioni diadiche vengono instaurate per consentire ai singoli di raggiungere obiettivi che non potrebbero raggiungere da soli (Berscheid, Snyder e Omoto, 1989) e in particolare attraverso la relazione allenatore – atleta ciascuno soddisfa i propri bisogni. Gli atleti soddisfano il loro bisogno di acquisire conoscenze dall'allenatore, e l'allenatore può soddisfare il bisogno di trasmettere competenze all'atleta, per entrambi gli attori della relazione questo si traduce in risultati positivi. Un allenatore e un atleta che percepiscono il loro rapporto come vantaggioso desidereranno perpetuarlo nel tempo (Lorimer e Jowett, 2009).

Cornice teorica

La *Self Determination Theory* (Ryan e Deci, 2001) spiega gli effetti di benessere della relazione allenatore-atleta, abbracciando il concetto di eudaimonia come aspetto centrale di definizione di benessere, concentrandosi sull'importanza dell'auto-realizzazione e definendo il benessere in termini di grado in cui una persona è pienamente funzionante e coinvolta (Waterman, 1993). In questa prospettiva si cerca di specificare sia cosa significhi realizzare il sé, sia come tale realizzazione possa essere compiuta. Centrale all'interno della *Self Determination Theory*, è il concetto dei tre

bisogni psicologici di base di autonomia, competenza, e relazionalità: nel contesto della loro crescita naturale, gli individui, nel tentativo di padroneggiare le sfide ambientali ed integrare le nuove informazioni in un senso coerente del Sé, ricercano attivamente esperienze che rafforzino le loro percezioni di autonomia, competenza e relazionalità: il bisogno di autonomia riguarda l'esperienza di scegliere, con il sentimento di essere il fautore delle proprie azioni; quello di competenza rimanda all'esperienza di essere in grado di causare i risultati desiderati; il bisogno di relazionalità si riferisce al sentimento di appartenenza ad un determinato contesto sociale, e di essere saldamente connessi e capiti dagli altri. Secondo gli autori, nella misura in cui tali bisogni sono soddisfatti, gli individui si sviluppano in modo sano, funzionano efficacemente, ed esperiscono benessere. Ciò che è particolarmente interessante nel concetto di soddisfazione dei bisogni è che tale approccio permette ai ricercatori di identificare le condizioni in base alle quali i tre bisogni possono essere soddisfatti e, di conseguenza, le modalità di promozione del benessere (Reinboth, Duda e Ntoumanis 2004).

Le ricerche condotte all'interno della cornice di riferimento della *Self Determination Theory* (Blanchard *et al.*, 2009; Standage, Duda e Ntoumanis 2005) leggono i comportamenti che gli allenatori adottano nei confronti dei loro atleti in base a due stili interattivi: uno stile controllante, ed uno supportivo all'autonomia. Gli allenatori che adottano uno stile controllante tendono ad interagire con i loro atleti in una maniera altamente direttiva, cercando di forzarli a mettere in atto quei comportamenti che essi ritengono più opportuni. Coloro che, all'opposto, adottano un atteggiamento di tipo supportivo all'autonomia, tendono a valorizzare maggiormente le informazioni provenienti dai loro atleti, e sono più inclini a permettere a questi ultimi di effettuare scelte autonome. Tali lavori hanno mostrato quanto le differenze fra i comportamenti degli allenatori, possano essere determinanti per la soddisfazione dei tre bisogni di base dei loro atleti: secondo questi studi, i comportamenti di supporto all'autonomia da parte degli allenatori assumono un ruolo fondamentale nel generare percezioni di autonomia, competenza e relazionalità nei loro atleti; al contrario, sembra che stili interattivi di tipo controllante, siano

associati negativamente alle percezioni di autonomia da parte degli atleti. Sebbene numerose ricerche si siano soffermate negli anni sul comportamento dell'allenatore e sul suo stile di conduzione degli allenamenti (Cumming, Myers e Scott, 2006), meno attenzione è stata data alla natura interpersonale della relazione atleta – allenatore (Jowett e Poczwardowski, 2007). Antonini-Philippe *et al.* (2011) hanno indagato il modo in cui il legame fra allenatore ed atleta si sviluppa nel tempo, mostrando come esso debba essere considerato nei termini di un processo dinamico, che evolve dall'essere una relazione strettamente funzionale, all'interno della quale l'allenatore non è altro che un insegnante, a diventare di natura più personale, con lo sviluppo di un vero e proprio legame di tipo affettivo all'interno della diade.

A partire da tali premesse, il presente lavoro si pone all'interno del filone di studi che considerano particolarmente rilevante la natura interpersonale della relazione allenatore – atleta per la promozione del benessere dei giovani sportivi di alto livello, ma anche degli stessi allenatori. In particolare è posta attenzione agli aspetti di reciprocità e di interdipendenza che delineano questa relazione e alla percezione delle caratteristiche del contesto in cui tale relazione nasce e si sviluppa, aspetto poco approfondito in letteratura. Al fine di approfondire tali aspetti è stato svolto uno studio esplorativo.

Obiettivi

Obiettivo del presente lavoro è stato esplorare il processo di costruzione e di sviluppo della relazione allenatore-atleta e le ripercussioni della qualità di tale relazione sul benessere personale percepito dai protagonisti. In particolare sono stati approfonditi gli stili interattivi allenatore-atleta e le modalità di trasmissione di valori e competenze.

Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 50 atleti adolescenti e 21 allenatori, provenienti da società sportive campane. Gli atleti (25 maschi, 25 femmine), tra i 14 e i 19 anni abitanti in un quartiere di Napoli, frequentano la scuola superiore ai seguenti indirizzi: 36% liceo scientifico; 4% istituto alberghiero; 7% liceo

linguistico; 11% liceo socio pedagogico; 5% liceo artistico; 2% liceo agrario; 4% istituto tecnico; 32% liceo classico. Praticano sport in media da otto anni per dieci ore a settimana. Gli allenatori, uomini tra i 30 e i 50 anni, svolgono la loro attività in media da 17 anni. I partecipanti sono impegnati nei seguenti sport: nuoto, basket, calcio, pallavolo, ginnastica artistica, rugby, pattinaggio artistico. Per ogni sport sono stati intervistati 3 allenatori e 7 atleti (8 per il basket). Allenatori e atleti lavorano insieme in media da 4 anni per almeno 10 ore la settimana. I partecipanti sono stati selezionati attraverso un campionamento teorico (Morse, 2008) *step by step*, sulla base delle informazioni emerse nel corso dell'analisi e utili per la costruzione della teoria, al fine di sviluppare una maggiore comprensione dell'area di indagine.

Strumenti

Per la ricerca è stata creata ad hoc un'intervista focalizzata sulle seguenti aree: *storia della relazione allenatore - atleta; l'esperienza dell'allenamento; l'esperienza della competizione; rapporto con la disciplina sportiva; la relazione allenatore-atleta dentro e fuori il contesto sportivo*. L'impiego delle interviste si fonda sul presupposto che tale strumento consenta un approccio più aperto all'ascolto dell'esperienza personale dei partecipanti (Moorse, 2008), favorendone così una migliore comprensione; permette inoltre di limitare fortemente il condizionamento dei partecipanti da parte del ricercatore che, lasciando all'intervistato ampia libertà d'espressione, evita di imbrigliare la sua esperienza in categorie predefinite (Fontana e Frey, 2005). Per ogni area sono state formulate delle domande aperte, che rappresentano una griglia di riferimento per far emergere i punti di vista dei partecipanti, non ponendo vincoli rigidi rispetto al momento, alla sequenza o al modo in cui gli argomenti sono affrontati.

Procedura

Dopo aver ottenuto l'approvazione etica dell'Università, e con il permesso dei presidenti delle società sportive, gli allenatori e gli atleti sono stati contattati per questo studio. Sono stati informati degli obiettivi e delle procedure, e della

sua natura confidenziale e anonima. I partecipanti hanno firmato un consenso informato per la loro partecipazione e nel caso di atleti minorenni, i genitori hanno firmato un modulo di consenso per la partecipazione dei loro figli. Le interviste, svolte separatamente ad allenatori e atleti, sono state condotte in una stanza situata nella struttura sportiva di appartenenza. Ogni intervista è durata 60-80 minuti ed è stata audio-registrata. Per proteggere il loro anonimato, nella spiegazione del fenomeno useremo nomi di fantasia per riferirci ai partecipanti.

Strategie di analisi dei dati

Le interviste, trascritte *verbatim*, sono state analizzate attraverso l'approccio della *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, 1998) che mira a generare una spiegazione del fenomeno indagato a partire dall'analisi e interpretazione di dati raccolti in situazioni concrete. Si è scelto di utilizzare una metodologia qualitativa, perché in grado di offrire informazioni preziose sui significati attribuiti alla relazione allenatore – atleta da entrambi i protagonisti, cogliendone le dimensioni di interdipendenza. L'approccio *Grounded Theory*, in particolare nella versione di Strauss, è costituita da un insieme di passi, la cui attenta esecuzione, seppur nel rispetto della ricorsività che caratterizza il metodo, consente di garantire una buona teoria come il risultato dell'analisi. I testi delle interviste sono stati analizzati attraverso le diverse fasi di codifica: aperta, assiale e selettiva, per giungere all'individuazione di categorie che racchiudano il significato del fenomeno studiato, e alla lettura del fenomeno esplicitato attraverso la *core category*. Quest'ultima rappresenta un livello di analisi che include le categorie individuate ponendole in relazione tra loro. L'analisi è stata effettuata con il supporto del software ATLAS.ti, incorporando varie strategie di verifica nel processo di ricerca, prima fra tutte la triangolazione delle fonti.

Risultati

Dalla codifica sono emerse 13 categorie raggruppate in 3 macro aree concettuali: 1) *Ruoli e compiti nella relazione allenatore atleta*. 2) *La vittoria: punto di arrivo o punto di partenza?* 3) *L'evoluzione della relazione in*

rapporto ai sistemi di riferimento. La core category individuata è Benefici della relazione: dalla solitudine alla condivisione.

La lettura del fenomeno verrà introdotto attraverso l'illustrazione delle tre macro-aree concettuali, e in seguito verrà presentata la *core category* .

Ruoli e compiti nella relazione allenatore atleta

Nel racconto della storia della relazione allenatore – atleta, il passaggio dalla pratica sportiva a livello amatoriale, o attività fisica, allo sport a livello agonistico, segna un momento di reciproco riconoscimento dei ruoli costitutivi la nuova relazione. Per molti giovani atleti il passaggio all'agonismo costituisce anche la separazione dalla figura dell'istruttore e l'incontro con la figura dell'allenatore: *«Lo conoscevo perché lo vedevo allenare i ragazzi dell'altra corsia, gli agonisti ... quando ho saputo che aveva scelto me ho fatto i salti di gioia, ma nello stesso tempo avevo un po' paura ... sembrava così severo.»* (Mario, 17 anni, nuoto).

I ritmi cambiano e il tempo passato insieme all'allenatore ed ai pari atleti diviene sempre maggiore. Oltre al puro divertimento e alla volontà di tenersi in forma, il passaggio all'agonismo implica per questi giovani atleti l'acquisizione di una nuova responsabilità, ovvero la consapevolezza di avere un obiettivo condiviso, il raggiungimento di un risultato. Gli atleti raccontano che molto presto si sono resi conto di essere parte di un sistema più ampio, sia negli sport di squadra che in quelli individuali, di rappresentare la società sportiva all'esterno e avere un motivo per cui allenarsi, fare sacrifici, rinunciare ad alcune delle abitudini precedenti: *« Se ci penso si ... la mia vita è cambiata... ho cominciato ad allenarmi 2 ore al giorno tutti i giorni ... nei week end le gare, niente più uscite con le amiche ... e quando è arrivata la prima gara ero emozionatissima»* (Valentina, 14 anni, ginnastica artistica). Da parte degli allenatori, ogni nuovo atleta rappresenta una nuova speranza per cui investire energie, a cui insegnare tutto ciò che si è acquisito negli anni. Per la maggior parte degli allenatori in questa fase iniziale della relazione è fondamentale il

ricordo delle proprie esperienze: « *Ogni volta che alleno un nuovo ragazzo so che ciò che devo insegnargli, al di là della tecnica, è il significato dello sport ... è quello che è stato insegnato a me, ed è quello che cerco di trasmettere* ». (Valerio, 43 anni, allenatore di pattinaggio artistico). Nei primi momenti la relazione è caratterizzata da una forte asimmetria, e questo sembra dipendere sia dalla giovane età degli atleti, sia dall'inesperienza di questi ultimi, che li rende totalmente dipendenti dagli insegnamenti dell'allenatore: « *Sapevo che volevo riuscire nello sport, e l'unico modo per farlo era affidarmi totalmente al mio allenatore* » (Luca, 18 anni, calcio) . Col passare del tempo, quando gli atleti diventano più competenti dal punto di vista tecnico, la relazione sembra modificarsi, e l'importanza assunta dall'allenatore per l'atleta non riguarda più soltanto il gesto sportivo, ma soprattutto la modalità di affrontare i momenti cruciali della carriera: « *Quello che è cambiato negli ultimi tempi è che in teoria potrei allenarmi da solo ... anche lui lo sa, e questo ci ha dato la possibilità di parlare di altro..* » (Antonio, 17 anni, nuoto). Certo non mancano i momenti conflittuali e di incomprensione reciproca, legati proprio alle differenze di ruolo: « *Io lo so che a questa età è dura fare questo tipo di sacrifici, perciò cerco di sostenerli...ma quello che loro non sanno è che la carriera di un atleta è breve, per questo li sprono a dare il massimo e con alcuni mi arrabbio, perché so che potrebbero fare di più...* » (Francesco, 37 anni, allenatore di rugby).

Nello sviluppo della relazione allenatore – atleta le aspettative di essere in grado di sostenere l'atleta da una parte, e dall'altra di imparare, di essere sostenuto nel tempo, emergono come dimensioni caratterizzanti la relazione stessa. Il legame che si genera e la capacità di riconoscere i propri ruoli diviene funzionale alla carriera dell'atleta e al senso di efficacia dell'allenatore (Myers e Feltz, 2007).

La vittoria: punto di arrivo o punto di partenza?

Nel processo di costruzione della relazione allenatore – atleta appare centrale il significato simbolico che gli allenatori attribuiscono alla “vittoria” e che, attraverso le modalità interattive di trasmissione agli atleti, veicola la qualità della relazione che va strutturandosi nel tempo. Tale significato simbolico prevede due alternative: la vittoria come “punto di arrivo” e la vittoria come “punto di partenza”. Gli allenatori che considerano la vittoria un “punto di arrivo”, l’obiettivo ultimo della propria *mission*, percepiscono fondamentale il proprio operato in allenamento, delegando agli atleti la responsabilità dell’esito della competizione. Alcuni allenatori dichiarano apertamente che la vittoria è l’unica cosa che conta per loro: «*Se non vinci non sei nessuno, sei uno dei tanti ... perché quello è il fine di tutta la nostra vita*» (Nicola, 49 anni, allenatore pallavolo). Mentre altri allenatori spiegano come in alcuni casi l’attenzione al punteggio possa portare all’esclusione di chi è meno bravo: «*Io provo a schierare sempre la mia squadra migliore a inizio partita, perché altrimenti siamo destinati a fallire*» (Andrea, 45 anni, allenatore basket). Strettamente legate alla considerazione del risultato finale come unico obiettivo a cui tendere, vi sono le riflessioni degli allenatori riguardo la pressione psicologica che comporta la necessità di vincere per forza: «*In serie A si vive di risultati, quando non ci sono diventa stressante. Perché poi ti cacciano... sei legato ai risultati e questa consapevolezza è difficile da reggere per un ragazzo*» (Alessandro, 33 anni, allenatore rugby). Tale atteggiamento si concretizza attraverso uno stile comunicativo dettato da una complementarità talvolta rigida, che vede gli atleti in posizione asimmetrica.

Alcuni allenatori raccontano di esercitare un rigido controllo sui comportamenti degli atleti, per esempio stabilendo dei veri e propri regolamenti interni che vanno al di là delle ore di permanenza nella struttura sportiva, nonché la tendenza a sanzionare il mancato rispetto di questi regolamenti: «*All’inizio dell’anno do un regolamento al capitano e al vicecapitano, firmato da me e da questi due giocatori un po’ più rappresentativi, dove ci sono delle regole da rispettare, per esempio se giochiamo la domenica, l’obbligo è quello del rientro a casa alle 23,30 dopodiché io chiamo i giocatori a casa, a sorteggio ...*» (Ferdinando, 42, anni,

allenatore calcio). In questa prospettiva, se in allenamento i feedback degli atleti vengono presi in considerazione, in gara si fa leva su un “bisogno di disciplina” per cui ciò che è stato precedentemente detto non deve essere messo in discussione. Così facendo si perde la possibilità di trasformare un eventuale imprevisto in una risorsa attraverso un atto creativo da parte dell’atleta. In risposta a questa modalità interattiva, gli atleti lamentano un sentimento di “solitudine” soprattutto durante la competizione, momento in cui i silenzi dell’allenatore vengono interpretati come un “non essere ancora all’altezza”:
«Ero in anticipo sulla musica e per un attimo ho pensato, per rientrare nei tempi, di eseguire un elemento che avevamo provato in allenamento, ma che poi non avevamo inserito nella coreografia. Ho visto gli occhi impassibili dell’allenatore e non ho osato ... » (Sara, 15 anni, ginnastica artistica). Questa modalità sembra influire negativamente sulla motivazione degli atleti, soprattutto i più esperti, che al di là del gesto tecnico ambiscono alla percezione di supporto da parte degli allenatori, soprattutto durante le competizioni. Inoltre tale modalità viene percepita dagli atleti come non supportava rispetto all’autonomia, incidendo in maniera negativa sulla percezione di benessere personale.

Gli allenatori che invece considerano la vittoria un “punto di partenza”, per caricarsi di stati emotivi positivi e fare una valutazione della propria performance al fine di programmare gli allenamenti futuri, rievocano nelle loro risposte le proprie esperienze di giocatori, cercando di immedesimarsi negli atleti attraverso il ricordo dei propri bisogni e desideri. Questi allenatori “giocatori” organizzano gli allenamenti dando notevole spazio al gioco, anche per gli atleti più esperti, considerando il gioco la maniera più funzionale per tenere viva la passione per lo sport, e per apprendere la tecnica. Per questi allenatori è fondamentale ripristinare la dimensione ludica dello sport, cosa apprezzata dagli atleti: *« Ci dice sempre che nonostante tutto la cosa più importante è divertirsi, quando ero agli inizi non lo capivo, poi ho avuto un momento di crisi e queste sue parole mi sono state di grande aiuto per non mollare »* (Alessandro, 16 anni, pattinaggio). Gli allenatori confidano anche l’enorme difficoltà incontrata nel tentativo di rispondere all’esigenza (e

all'intenzione) di conoscere gli atleti approfonditamente, e di rispettarne le caratteristiche individuali, di creare programmi di allenamento funzionali al singolo atleta. Per loro è necessario tenere in considerazione lo stato d'animo mostrato dai ragazzi in risposta agli allenamenti proposti, con l'intenzione di evitare di farli annoiare «*Più sono variegato, più faccio cose diverse, più i giocatori verranno con interesse*» (Paolo, 37 anni, allenatore nuoto).

Si sottolinea l'importanza di essere attenti al morale degli atleti, per monitorarne gli aspetti motivazionali prima di una competizione, nonché alla vittoria intesa in chiave psicologica: «*E poi ritengo che vincere sia uno strumento per crescere...quando dai il meglio di te non importa il punteggio, hai vinto.* » (Salvatore, 38 anni, allenatore ginnastica).

In linea con diversi lavori precedenti (Blanchard *et al.*, 2009; Hollembek e Amorose, 2005) da questo studio emerge che quando lo stile interattivo degli allenatori è orientato al supporto dell'autonomia degli atleti, vale a dire quando gli allenatori sono inclini a permettere ai loro atleti di effettuare scelte autonome, o a valorizzare le informazioni provenienti da questi ultimi, sono più facilmente generate percezioni di autonomia, competenza e relazionalità. In particolare dai dati si evince che solo una parte degli allenatori intervistati si pone come obiettivo prioritario quello di fornire agli atleti gli strumenti per poter prendere decisioni autonome durante le competizioni, ad esempio condividendo con loro alcune informazioni sottostanti a delle scelte importanti che devono essere prese, come le informazioni sugli avversari da affrontare. Gli intervistati riflettono sul fatto che il ruolo dell'allenatore non è quello di cercare di accontentare tutti gli atleti, oppure quello di non essere criticato, ma quello di fare delle scelte assumendosene la responsabilità.

L'evoluzione della relazione in rapporto ai sistemi di riferimento

Gli allenatori più esperti soffrono di un cambiamento negli anni rispetto alla percezione del ruolo assunto nella carriera e nella vita degli atleti. Sembra infatti che: «*Oggi l'allenatore non ha più l'importanza di una volta, non è più*

un riferimento » (Gianluca, 50 anni, allenatore nuoto). Mentre al contrario per gli atleti in generale il gruppo sportivo si configura come una seconda famiglia, in cui i pari vengono percepiti come fratelli, con le relative ambivalenze ad essi associate, e la figura dell'allenatore assume un significato centrale, sostitutivo al genitore. Per questi giovani atleti è più facile confidarsi con l'allenatore che con i genitori e l'allenatore diventa una guida non solo nello sport ma anche nella vita: *«Se ho un problema ne parlo con il mio allenatore, di lui mi fido e so che posso contarci»* (Vincenzo, 14 anni, pallavolo). Anche per gli allenatori il rapporto con i ragazzi assume un significato importante, essi fanno infatti appello al loro ruolo di educatori, in un contesto socioculturale in cui lo sport si pone spesso come unica alternativa alla strada: *«Per me l'obiettivo principale è educare a una socialità particolarmente evoluta e complessa come quella di una squadra»* (Alfonso, 43 anni, allenatore basket). Questo dato sottolinea la centralità che il rapporto allenatore – atleta ha sulla trasmissione dei valori all'interno dei gruppi sportivi; viene messo in evidenza il ruolo di "modello" che l'allenatore può ricoprire per i propri atleti, modello promotore di uno stile di vita cui sono sottesi i valori dello sport: *«L'obiettivo di un allenatore è creare uomini-atleti e atleti-uomini ..cioè dargli anche dei valori»* (Stefano, 37 anni, allenatore pattinaggio).

Ma le modalità in cui tale ruolo viene messo in pratica sono diverse e non sempre vi è congruenza tra le intenzioni manifeste degli allenatori e la percezione degli atleti.

Appare interessante un evento che sembra scandire un passaggio chiave nella relazione allenatore – atleta, ed è l'inclusione degli allenatori da parte degli atleti nel gruppo Facebook della squadra: quasi tutti i racconti degli allenatori e degli atleti si soffermano su questo aneddoto, che viene percepito con entusiasmo e ricordato come il momento in cui la relazione è diventata più profonda e caratterizzata da maggiore fiducia reciproca: *«Poi ad un certo punto lo abbiamo aggiunto al gruppo Facebook, è stato divertente, era come continuare ad avere i suoi incitamenti anche a casa ...è diventato uno di noi... è forte»* (Federico, 17 anni, nuoto). Gli allenatori più giovani, che condividono l'entusiasmo rispetto a questo aneddoto, manifestano però una paura nei

confronti della profondità della relazione associata a questo evento, dalla quale sembra “impossibile tornare indietro”. È come se il passaggio da una relazione centrata sulla performance sportiva ad una più intima metta in discussione il ruolo di leader del giovane allenatore, dissolvendo i confini.

Ed ecco che si ricorre al “bisogno di disciplina”, senza che sia chiaro se questo bisogno appartenga all’altro o a se stessi. Questi allenatori sottolineano l'importanza che la disciplina assume nel mondo dello sport, sia dentro che fuori dal campo, in quanto atteggiamento necessario al conseguimento di risultati. Considerano inoltre l'essere disciplinati nella vita privata come un valore in sé. Di conseguenza si sottolinea la necessità di mantenere una certa distanza, una netta distinzione, fra allenatori ed atleti, perché si ritiene che questa distanza sia funzionale al lavoro.

D’altro canto, emerge chiaramente un legame profondo con gli atleti, che solo gli allenatori più esperti riescono a vivere appieno: *«Si crea un rapporto perché li tratto proprio come se fossero figli miei»* (Domenico, 46 anni, allenatore calcio). Questo legame si fortifica attraverso momenti finalizzati alla costruzione di un gruppo coeso, momenti che vengono percepiti chiaramente dagli atleti, sia che si tratti di sport di squadra che degli sport individuali: *«Anche se la ginnastica è uno sport individuale, lui fa sempre di tutto per farci sentire un gruppo, una famiglia»* (Giorgia, 14 anni, ginnastica).

Una tale attenzione alle relazioni che si istituiscono fra gli atleti, come anche quella riservata alla stessa relazione tra atleti e allenatore, che spesso prosegue anche al di fuori del contesto sportivo, non può che favorire la soddisfazione del bisogno di relazionalità, in linea con quanto affermato da Blanchard *et al.* (2009), secondo cui la coesione di squadra può predire positivamente il soddisfacimento di tutti e tre i bisogni di base. In questo modo viene maggiormente incoraggiata la collaborazione e favorita la percezione di relazionalità e anche di competenza e autonomia (Sarrazin *et al.*, 2002).

Benefici della relazione: dalla solitudine alla condivisione

Dalla lettura del fenomeno emergono i limiti e le risorse che caratterizzano la relazione allenatore-atleta e che influiscono sulla percezione di benessere dei protagonisti. La qualità della relazione, che viene rinegoziata nel tempo attraverso la gestione dei momenti critici da un lato, e l'aumento della consapevolezza rispetto a ruoli e compiti dall'altro, segna profondamente non solo la carriera dei giovani atleti intervistati, ma anche la vita al di fuori dell'ambito sportivo. La percezione della modalità attraverso la quale i momenti di crisi e conflitti vengono affrontati, sembra determinare la percezione dell'influenza della relazione sul proprio benessere oltre ad avere impatto sulla motivazione di entrambi i membri della relazione a perseguire il loro impegno. In linea con quanto emerso dalla letteratura, l'evoluzione della relazione allenatore – atleta in senso positivo sembra produrre l'appagamento dei tre bisogni di base di autonomia, competenza, e relazionalità (Hollembek e Amorose, 2005). Ciò avviene in particolare nella relazione tra atleti esperti e allenatori che privilegiano modalità interattive che ruotano attorno alla centralità della dimensione ludica legata allo sport, in un clima che privilegia una concezione di vittoria come un punto di partenza verso il miglioramento continuo, e non come il fine ultimo di ogni allenamento. Tali relazioni sono caratterizzate da stili interattivi orientati al supporto dell'autonomia, attraverso l'alternarsi di complementarietà e simmetria. Il soddisfacimento dei bisogni di base è inoltre legato ad una modalità interattiva che incoraggia la cooperazione e l'interazione fra pari (Ntoumanis, 2001). In questo senso, queste relazioni influiscono positivamente sulla percezione del benessere percepito da entrambi i protagonisti.

In alcune circostanze però, sia allenatori che atleti raccontano di aver sperimentato sensazioni di profonda solitudine, legate alla percezione di una difficoltà nel dedicare tempo anche alla riflessione e al dialogo rispetto alla natura della relazione stessa. Sebbene gli allenatori intervistati abbiano molto chiaro come trasmettere la tecnica ai loro atleti, in alcuni casi non altrettanto chiara appare la modalità di trasmissione di norme, valori, stati d'animo e passione per lo sport, come se anche la comunicazione di questi ultimi dovesse passare per l'automatismo del gesto tecnico, per la fisicità dissociata

dall'emotività, senza avere la possibilità di esplicitare l'importanza degli stessi. D'altro canto, sebbene alcuni atleti percepiscano una sensazione di disagio, in risposta ad un atteggiamento controllante dell'allenatore e poco supportivo all'autonomia, sentono di non aver uno spazio relazionale per poter riflettere insieme all'allenatore stesso su tali stati d'animo. Spesso esiste una forte discrepanza tra le intenzioni manifeste degli allenatori nel rapporto con gli atleti e le percezioni che questi ultimi hanno del ruolo giocato da ciascuno nella relazione. Vi è da parte degli allenatori una confusa attribuzione di responsabilità al contesto sportivo: infatti gli allenatori sperimentano a loro volta la sensazione di mancato supporto da parte della comunità sportiva in generale, dai vertici dell'organigramma dell'associazione sportiva e dalle amministrazioni locali. Quando la sensazione di solitudine riesce ad essere affrontata ed elaborata, e viene dedicato del tempo per la condivisione degli stati d'animo, che prescinde da quel bisogno di disciplina spesso chiamato in causa per proteggersi dalla paura dell'intimità della relazione, viene percepito un miglioramento della propria capacità di relazionarsi agli altri, probabilmente risultato della necessità di instaurare un rapporto allenatore –

atleta dal quale possono dipendere gli esiti degli sforzi congiunti, a prescindere da quale sia l'obiettivo che si intende raggiungere. Appare interessante, a questo proposito, come l'acquisizione di competenze relazionali possa favorire la trasmissione di passione e di valori all'interno del contesto sportivo, nella misura in cui un posto centrale in questo processo è occupato proprio dalle relazioni che al suo interno si stabiliscono.

Oltre alle percezioni di fiducia, rispetto, e sostegno reciproci (Jowett, 2007; Jowett e Cockerill, 2003; Poczwadowski *et al.*, 2002), fra i principali aspetti che contribuiscono al successo della relazione allenatore – atleta può essere inclusa la passione di entrambi per il proprio sport. Lafreniere *et al.* (2008) ipotizzano che la condivisione, da parte di atleta e allenatore, di una forte passione diretta al proprio sport sia uno dei fattori psicologici che influenza, per entrambi i membri della diade, la possibilità di esperire un'elevata qualità nella loro relazione. Lo sviluppo di una forte passione dovrebbe portare, infatti, atleta ed allenatore a dedicarsi pienamente al raggiungimento di prestazioni di

alto livello (Vallerand *et al.*, 2008; Vallerand e Miquelon, 2007). Nello specifico di questo studio, lo sviluppo di questa passione è favorita dalla capacità di accettare le circostanze esterne, quelle su cui non si può esercitare un controllo diretto, anche quando queste possono essere sfavorevoli. Questo tipo di atteggiamento si rileva in riferimento a diverse situazioni, in particolare modo nei confronti di errori arbitrari, oppure di atteggiamenti antisportivi da parte degli avversari. Rispetto a queste circostanze alcuni allenatori sottolineano da un lato l'inutilità, se non il danno ancora maggiore, provocato dal soffermarsi più di tanto su di esse, e dall'altro la necessità di concentrarsi sulle proprie possibilità reagire in un modo più adattivo e funzionale. Gli stessi partecipanti riconoscono questo atteggiamento, e lo considerano come uno di quegli apprendimenti che possono essere acquisiti attraverso la pratica sportiva, ed utilizzati in altri ambiti della propria vita.

Discussione

Obiettivo del presente lavoro è stato esplorare i significati assunti dalla relazione allenatore – atleta partendo dalla reciproca percezione dei partecipanti, in una prospettiva di benessere. Le categorie individuate rilevano gli aspetti fondanti di questo rapporto e i fattori di interdipendenza oltre ai contesti entro i quali esso si sviluppa. Dalla lettura del fenomeno emerge come la relazione allenatore-atleta, nata all'interno di un *setting* specifico e finalizzata inizialmente solo alla performance sportiva, segue invece un'evoluzione nel tempo costellata da momenti critici e cambiamenti. In linea con i risultati dello studio di Antonini- Philippe *et al.* (2011), si evince che con l'aumentare dell'esperienza degli atleti la relazione passa da una dimensione di dipendenza ad una più paritaria, in cui l'aspetto emotivo diventa più importante dell'insegnamento del gesto tecnico. In generale sono stati individuati due diversi stili interattivi che caratterizzano la relazione e sono fortemente influenzati dal significato simbolico assunto dal concetto di vittoria: laddove infatti la vittoria si costituisce come un obiettivo assoluto, gli allenatori sembrano tendere ad uno stile controllante e poco supportivo all'autonomia con una conseguente sensazione di disagio e di solitudine percepita dall'atleta.

Dove invece il significato simbolico assunto dalla vittoria è quello di un punto di partenza verso il lavoro per il raggiungimento di nuovi obiettivi, gli allenatori sembrano adottare uno stile supportivo all'autonomia, che renda conto dell'importanza della dimensione ludica della pratica sportiva e dei feedback degli atleti, che a loro volta percepiscono una maggiore soddisfazione nei confronti della relazione e una sensazione di benessere che esula dall'ambito sportivo, caratterizzando i diversi sistemi di vita. Il benessere eudaimonico è infatti legato alla soddisfazione del bisogno di autonomia, in quanto non può essere esperito se un individuo percepisce il proprio comportamento controllato da un terzo (Nix, Ryan, Manly, & Deci, 1999; Ryan e Deci, 2001; Waterman, 1993).

Ma le relazioni interpersonali sono fenomeni spesso complessi, dinamici, multiformi, oltre che reciproci (Poczwadowski, 2006). Dalle interviste emerge che in alcuni casi si percepisce uno stato di solitudine che accomuna allenatori e atleti, che fanno appello confusamente alle responsabilità degli altri membri della comunità sportiva. Questa solitudine sembra essere in relazione alla percezione di una difficoltà nel ritagliare uno spazio e un tempo di condivisione delle esperienze, di meta riflessione, dedicati al dialogo rispetto alla natura della relazione stessa. In questo senso il riconoscimento dei ruoli e delle competenze di ciascuno aiutano ad aderire al compito e costruire una visione condivisa del lavoro sportivo, prevenendo modalità di over-training e di bournout.

L'evoluzione della relazione nel tempo ha un'importanza cruciale nella costruzione dell'identità dei giovani atleti e nell'apertura ad altri contesti relazionali. Le sfumature della qualità della relazione che emergono da questo studio possono essere lette attraverso il modello di Jowett (2005, 2007) che mira a integrare i costrutti psicologici che caratterizzano la qualità del rapporto allenatore-atleta. Il modello si basa principalmente sull'interdipendenza dei tre costrutti che rappresentano elementi affettivi, cognitivi e comportamentali del rapporto, vale a dire, la vicinanza, l'impegno, e complementarità (Jowett, 2007). La *vicinanza* si riferisce ai significati affettivi che allenatore e atleta attribuiscono al loro rapporto (ad esempio simpatia, fiducia e rispetto).

L'impegno si riferisce alle intenzioni dei protagonisti di mantenere il loro rapporto nel presente e nel futuro. La *complementarità* riguarda i comportamenti cooperativi e reciproci dei protagonisti della relazione, e in questa prospettiva un comportamento cordiale e attento di un atleta durante l'allenamento attira un comportamento cordiale e attento da parte dell'allenatore. Il quarto costrutto di questo modello, denominato *co-orientamento*, racchiude in sé le modalità attraverso le quali i protagonisti del rapporto percepiscono i primi tre costrutti (Jowett, 2007).

In particolare in questo studio la relazione allenatore – atleta sembra assumere valore sovraordinato rispetto alle dimensioni individuali e alle competenze che ciascun membro della diade deve sviluppare. Se la relazione non assume valore esclusivo rispetto al gruppo sportivo, diventa generatrice di benessere relazionale, in quanto costituisce un luogo di crescita positivo. Il giusto confine della relazione favorisce anche il processo di separazione dalle figure genitoriali e la risoluzione positiva del compito di sviluppo di ridefinizione delle relazioni, proprio della fase del ciclo di vita adolescenziale (Bonino, Cattellino e Ciairano, 2003).

Inoltre può costituire un fattore di protezione per i comportamenti a rischio che gli adolescenti potrebbero sviluppare, il che riconduce alla trasmissione dei valori che i partecipanti acquisiscono o preservano (Scotto di Luzio e Procentese, 2011). Gli effetti positivi della relazione sono evidenti anche nel fatto che i giovani partecipanti non trascurano i loro studi, e anche se con difficoltà non rinunciano alle attività di svago e divertimento, ritenute componenti fondamentali dell'esperienza di crescita.

Per quanto riguarda nello specifico i benefici della relazione percepiti dall'allenatore, i risultati sono in linea con quanto emerge dallo studio di Vallerand *et al.* (2003), ovvero che quando un individuo riesce, attraverso il suo impegno in un'attività, a soddisfare i tre bisogni di base di autonomia, competenza e relazionalità, tale attività diviene di centrale importanza, fino al punto di costituire una *passione*, definita come una forte inclinazione verso un'attività ritenuta piacevole, importante, e nella quale vi è un significativo investimento di tempo e di energia. I partecipanti raccontano che una delle

soddisfazioni principali ricavate dalla loro esperienza come allenatori consista proprio nel riuscire a trasmettere ai propri atleti la loro medesima passione; tale trasmissione, tuttavia, appare fondata sulla capacità degli allenatori di comprendere i bisogni degli atleti e di sapersi adattare ad essi. Dalle interviste emerge, inoltre, che un aspetto importante del legame riguarda l'acquisizione della capacità di rapportarsi in maniera positiva alle difficoltà, e di sapersi reagire. Come sottolineato dagli stessi partecipanti, l'acquisizione di questa capacità è legata all'esperienza della sconfitta in ambito sportivo, rispetto alla quale si sottolinea la necessità di ottenere insegnamenti attraverso un atteggiamento volto alla riflessione sugli errori commessi nelle precedenti competizioni, nel tentativo di migliorarsi.

Conclusioni

Riassumendo i punti principali, da questo studio emerge che la relazione tra atleta adolescente e allenatore si configura come estremamente importante per entrambi i protagonisti, non solo relativamente a ciò che attiene all'ambito sportivo, ma anche nei vari sistemi di vita. Tale relazione si sviluppa nel tempo attraverso un'evoluzione che parte da un rapporto di dipendenza fino a stabilirsi in un rapporto più paritario. La percezione di una relazione soddisfacente sembra influenzare positivamente la percezione del benessere dei partecipanti, in linea con quanto emerge dagli studi che adottano la prospettiva della *Self determination theory* (Ryan e Deci, 2001) e che vedono nella soddisfazione dei tre bisogni di base di autonomia, competenza e relazionalità, la possibilità di esperire benessere. In questa prospettiva è rilevante sottolineare che la discrepanza tra percezioni reciproche circa lo stile comunicativo allenatore-atleta sembra influenzare la performance sportiva e in generale l'andamento della carriera degli atleti, incidendo notevolmente sul clima emotivo in allenamento e in gara. Dai risultati emerge inoltre l'esistenza di un sensazione di solitudine che accompagna i protagonisti della relazione laddove questa non sostenga il soddisfacimento del bisogno di autonomia, caratterizzandosi per la presenza di stili interattivi rigidi e controllanti.

Per successivi studi sarebbe interessante approfondire in che modo peculiari contesti sportivi influenzano gli stili di interazione tra allenatore e atleta, evidenziando anche le differenze potenziali tra sport di squadra e sport individuali, leggendo tali stati d'animo in relazione alla differenza tra sport di squadra e sport individuali. Quanto emerge rileva l'importanza di condividere una riflessione rispetto alla relazione stessa, rimanda alla necessità di teorizzare ed intervenire su tutto il sistema sportivo, di cui il sottosistema allenatore – atleta costituisce solo una parte, lavorando sul costrutto di comunità sportiva, in un'ottica di prevenzione del drop-out e di promozione del benessere. La qualità della relazione - allenatore atleta ha infatti un ruolo importante nel fenomeno del drop-out sportivo specialmente in adolescenza (Gustafsson, Kenttä, Hassmén, e Lundqvist, 2007). Quando la relazione è percepita come soddisfacente può svolgere un ruolo di protezione rispetto al calare della motivazione e che sottende l'abbandono, mentre al contrario quando è percepita come insoddisfacente può facilitare un calo di motivazione. Gli interventi dovrebbero essere volti a facilitare nei protagonisti di tale relazione la gestione dei momenti critici e dei conflitti attraverso setting di supporto psicologico.

Bibliografia

Antonini Philippe R., and Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation, and complementarity in coach-athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 159–172.

Antonini Philippe R., Sagar S.S., Huguet S., Paquet Y. and Jowett, S. (2011). From teacher to friend: The evolving nature of the coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 42,1, 1-23

Barber B. L., Stone M. R., and Eccles, J. S. (2005). Adolescent participation in organized activities. In K. Moore (Ed.) *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish?* (pp. 133-146). New York: Springer.

- Berscheid E., Snyder M., and Omoto A. M., (1989). The Relationship Closeness Inventory: Assessing the closeness of interpersonal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 792-807.
- Blanchard C. M., Amiot C. E., Perreault S., Vallerand R. J., and Provencher P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: their effect on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 545-551.
- Bonino S., Cattellino E., and Ciairano S. (2003). *Adolescenti e rischio*. [Adolescents and risk] Firenze: Giunti.
- Cummings M. L., Myers K., and Scott S. D. (2006). Modified Cooper Harper evaluation tool for unmanned vehicle displays *Proceedings of UVS Canada: Conference on Unmanned Vehicle Systems Canada*. Montebello, PQ, Canada
- Duda J.L. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G.C. Roberts (ed.): *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL; Human Kinetics.
- Fontana A., and Frey J.H. (2005). The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin, and Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). Los Angeles: Sage Publications.
- Gould D., Udry E., Tuffey, S. and Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players: I. A quantitative psychological assessment. *The Sport Psychologist*, 10, 322-340.
- Gustafsson, H., Kenttä, G., Hassmén, P., and Lundqvist, C. (2007). Prevalence of burnout in competitive adolescent athletes. *The Sport Psychologist*, 21, 21-37.
- Hollebeak J., and Amorose A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 20-36.
- Isoard-Gauthier S., Oger M., Guillet E. and Martin-Krumm C. (2010). Validation of a French version of the Athlete Burnout Questionnaire: Le questionnaire du Burnout Sportif (QBS) in Competitive Sport and Physical

Education Context. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 203-211

Jowett S. (2005). On repairing and enhancing the coach-athlete relationship. In S. Jowett & M. Jones (Eds.), *The psychology of coaching* (pp. 14–26). Leicester, UK: The British Psychological Society, Sport and Exercise Psychology Division.

Jowett S. (2007). Interdependence analysis and the 3 + 1Cs in the coach-athlete relationship. In S. Jowett and D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 15–27) Champaign, IL: Human Kinetics.

Jowett S., and Chaundy V. (2004). An investigation into the impact of coach leadership and coach-athlete relationship on group cohesion. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8, 302–311.

Jowett S., and Cockerill I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313–331.

Jowett S. and Frost T. C. (2007). Race/ethnicity in the all male coach-athlete relationship: Black footballers' narratives. *Journal of International Sport and Exercise Psychology*. 3, 255–269.

Jowett S., and Nezlek J. B. (2012). Relationship interdependence and satisfaction with important outcomes in coach-athlete dyads. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29, 287-301. doi:10.1177/0265407511420980

Jowett S, O'Broin and A, Palmer S (2011) On understanding the role and significance of a key two-person relationship in sport and executive coaching, *Sport & Exercise Psychology Review*, 6, 19-30.

Jowett S., and Poczwadowski A. (2007). Understanding the coach-athlete relationship. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 3–14). Champaign, IL: Human Kinetics.

Lafrenière M.-A. K., Jowett S., Vallerand R. J., Donahue E. G., and Lorimer R. (2008). Passion in sport: on the quality of the coach-athlete relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 541 - 560.

Laure P. and Binsinger C. (2009). Chronic diseases and elite athletes: an epidemiological review. *Medicina Sportiva* 13, 245-250.

- Le Menestrel, S., and Perkins, D. F. (2007). An overview of how sports, out-of-school time, and youth well-being can and do intersect. *New Directions for Youth Development*, 115, 13–25.
- Lorimer R., and Jowett S. (2009). Empathic accuracy, meta-perspective, and satisfaction in the coach-athlete relationship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 201-212
- Mageau, G. A., and Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science*, 21, 883-904.
- Myers N. D., and Feltz D. L. (2007). From self-efficacy to collective efficacy in sport: Transitional methodological issues. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *The handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 799-819). New York: Wiley.
- Morse J. M. (2008). “What’s your favourite colour?” Reporting Irrelevant Demographics in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 18, 299-300.
- Nix G., Ryan R. M., Manly J. B., and Deci E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266–284.
- Noblet A. J., and Gifford S. M. (2002). The sources of stress experienced by professional Australian footballers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 1-13.
- Ntoumanis N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242.
- Poczwadowski, A, Barott, J E and Henschen, K P (2002) The athlete and coach: Their relationship and its meaning. Results of an interpretive study. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 116-140.
- Raedeke T.D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 396-417.

- Reinboth M., Duda J.L., and Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297–313.
- Ryan R. M., and Deci E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed), *Annual review of psychology* (pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Sarrazin P., Vallerand R. J., Guillet E., Pelletier L. G., and Cury F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. In *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Scotto di Luzio S., e Procentese F. (2011). Benessere in adolescenza: lo sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio nelle comunità locali. [Wellbeing in adolescence: sport as a protection factor from risky behaviors in local communities]. *Il giornale italiano di psicologia dello sport*, 10, 1, 34-41.
- Smith R.E., and Smoll F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviors. In S. Jowett, and D. Lavallee (Eds). *Social Psychology in Sport* , pp.75-90. Champaign IL: Human Kinetics.
- Smoll F.L., and Smith, R.E. (2002). Coaching behavior research and intervention in youth sports. In F.L. Smoll, and R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (2nd ed., pp. 211–233). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Standage M., Duda J.L., and Ntoumanis N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Psychological Society*, 75, 411–433
- Strauss A., and Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques*. (2nd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sussman S., Pokhrel P., Ashmore R. D., and Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification and characteristics: A review of the literature. *Addictive Behaviors*, 32, 1602-1627.
- Vallerand R. J., and Houliort N. (2003). Passion at work: toward a new conceptualization. In D. Skarlicki, S. Gilliland, and D. Steiner (Eds.),

Emerging perspectives of values in organizations. *Social issues in management, Vol. 3* (pp. 175–204). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Vallerand R. J., Mageau G. A., Elliot A. J., Dumais A., Demers M.-A., and Rousseau F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 373–392.

Vallerand R. J., and Miquelon P. (2007). Passion for sport in athletes. In D. Lavallee, and S. Jowett (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 249–263). Champaign, IL: Human Kinetics.

Waterman A.S (1993) Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology* 64, 678-691

Scotto di Luzio, S., Procentese, F., Guillet-Descas, E. & Guillot, A. (2013). The sport community for adolescent athletes: an explorative study. ***Journal of Community Psychology***. Submitted.

The sport community for adolescent athletes: an explorative study
Silvia Scotto di Luzio¹, Fortuna Procentese¹, Emma Guillet Descas², Aymeric
Guillot²,

¹ Department of Theories and Methods of the Social and Humanities Sciences,
University of Naples Federico II, Italy

² Centre de recherche et d'Innovation sur le Sport, Université Claude Bernard
Lyon1

Abstract

The purpose of this study was to provide a contribution to the definition of "sport community" referring to the perception of community by adolescent athletes, and to investigate the mechanisms underlying the construction of a sense of community in sport contexts. Fifty Italian adolescents among 14 and 19 years (25 females and 25 males; $M=17.3$; $SD= 2.01$), who play sport at agonistic level, were recruited. Semi-structured interviews were analysed through the approach of the Grounded Theory. Data showed that these adolescent athletes perceive a clear distinction between the sport community to which they belong and the local community of origin. The perceived climate of the coach, of the parents, of the athlete –peers, and of the non-athlete peers, appear to be the dimensions that are involved in the formation of a sense of community in the sport contexts in adolescence..

Keywords: Adolescent athletes; sport community; relationships in sport; sense of community; wellbeing in adolescence

The sport community for adolescent athletes: an explorative study

The concept of community assumes different meanings in the literature. Initially, communities were viewed as groups based in the same geographic location such as a town or commune, so that there was a physical space in which people interacted. Recently, relational communities were acknowledged with connection and importance of not being tied to a locality, but based on a shared interest or purpose (Reich, 2010). The focus therefore turned towards a relational concept of community, that can express itself in its relational dimension (Heller, 1989), defined by interpersonal relationships and a sense of belonging, but not limited geographically. Such relational communities have usually physical interactions between members (e.g., sport practices, workplace meetings, support group sessions). With the expansion of Internet, relational communities extended also to no longer face-to-face interactions (Reich, 2010). For this reason, “community” is generally defined as either a neighbourhood and geographical setting or a relational group that is centred on a common interest or activity (Mannarini & Fedi, 2009) . The social and physical dimensions of a community are reciprocally interconnected, given that locations represent the space in which people develop their significant relations and social exchanges (Long & Perkins, 2007). In this study, we refer to a concept of community as “symbolic and material space, where social identity and sense of belonging are forged and where positive or conflicts interactions with members of their own group and those of other groups are processed” (Jodelet, 2011, pp. 37). In accordance with this definition, the sport community is characterized by elements which place it between the contexts able to meet the characteristics necessary to be considered a community. A well established consensus among social scientists can be found about the socially constructed nature of community, stemming from social interaction and negotiation (Berger & Luckmann, 1966; Cohen, 1985; Gusfield, 1975). This feature can account for the phenomenon of multiple belongings, that is, the possibility for individuals to identify themselves as members of different

communities, each of them fulfilling specific needs, even contradictory ones. Sport supplies benefits such as improved self-esteem, community identity and unity, and can facilitate community development and social inclusion (Vail, 2007). Furthermore, sport is believed to bring together people of diverse backgrounds into a common community where they can feel a sense of belonging (Wolf-Wendel, Toma & Morpew, 2001). For adolescents, in particular, the community is a central object of identification and the involvement in instrumental and socio-emotional activities, such as sport, is essential for their wellbeing. The use of places of socialization and entertainment opportunities with peers becomes crucial in adolescence (Chipuer, 2001). Research in the area of adolescent development clearly suggests that young people benefit in myriad ways from opportunities to be involved in community (Catalano, Loeber & McKinney, 1999; Maton, 1990; Youniss, McLellan & Yates, 1997). Belonging to a community or group is thus a belongingness need important for healthy development (Baumeister & Leary, 1995).

From a psychological framework, the concept of psychological sense of community (PSOC) is the defining element of any healthy community (Obst & White, 2004). The sense of community (SoC) has attracted increasing interest in recent years, at a theoretical empirical level and, thanks to its usefulness. For Sarason (1974) the SoC refers to the perception of similarity, acknowledgment and willingness to maintain interdependence, along with the feeling that one is part of a larger reliable and stable structure. McMillan and Chavis (1986) proposed a four-dimension model representing key processes. First, *membership* is the feeling of being part of a community (which includes perception of shared boundaries, history and symbols; feeling of emotional safety and personal investment in the community). Second, *influence* represents opportunities for individuals to participate in community life through their own contributions in reciprocal relationships (perceived influence that a person may have over the decisions and actions of the community). Third, integration and *fulfilment of needs* represents the benefits that people derive from their membership to a community, and refers to a positive relation

between individuals and their community through which they satisfy personal needs and needs as a group or community member. Fourth, shared emotional connection defines the *sharing of a common history*, significant events and the quality of social ties. Although there is agreement in the literature about the SoC as a multidimensional construct, several questions have been raised about the stability of the theoretical dimensions of the construct, through the contexts and with different groups, hence suggesting that the SoC is context-specific (Pretty, Bishop, Fisher & Sonn, 2006). This model of SoC is applicable to all types of communities where members feel a sense of belonging, influence, some kind of need fulfilment, and an emotional connection with other members. Thus, communities from traditional neighbourhoods, university settings, workplaces, through to virtual communities, can have a PSOC as conceptualized by this theory (Obst & Whyte, 2004).

Despite the importance of the sense of community, few studies have actually provided significant information about the mechanisms that may lead to the construction of a community in sport. For example, Swyers (2005) conveyed the “unexplainable” ScO that existed among regular bleacher fans at Wrigley Field, which she attributed to the construction of social spaces and the feeling of ownership. A study on older adult or masters’ sport participants revealed that a shared sport interest, camaraderie in continued activity, relevant life purpose, and giving back were the contributing elements to a SoC for the participants in this context (Lyons & Dionigi, 2007). Warner and Dixon (2011), in a study on the factors that contribute to the formation of a SoC among college athletes, showed that the most salient factors in this context are the recognition by the government, the leadership opportunities, equity in administrative decision-making, as well as competition and spaces of social sharing. It is important to understand how community members (i.e., athletes) perceive their community and the community characteristics that seem to enhance or create a SoC, and identify if athletes have felt a SoC and when this has happened. Previous studies have not focused on adolescence, but according to some authors (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010; Evans, 2007; Whitlock, 2007) adolescents might constitute one of the groups for which there is a need

to develop a better understanding of the experiences of communities and SoC. It is important to understand that adolescents may perceive community in quite different ways than adults (Evans, 2007).

In adolescence, young people are just beginning to reflect on their place in these larger contexts. Researchers have supported the relevance of SoC to adolescents (Pretty, 2002), have shown SoC to be a catalyst for civic participation (Chavis & Wandersman, 1990), and important for positive social development (Connell, Halpern-Felsher, Clifford & Crichlow, 1995) and well-being (Pretty, Conroy, Dugay, Fowler & Williams, 1996). In the school context, for example, SoC in the classroom is an important factor in students' social skills and social behaviour in the classroom setting (Bateman, 1998; Goodenow, 1993).

For the reasons mentioned above, we here focused on adolescent athletes, in the belief that the creation and promotion of a SoC in sport is important to improve the quality of life of young athletes.

Objectives

Starting from this premise, the purpose of this study was to provide a contribution to the debate about the meaning of the concept of community and SoC. The main objectives were: 1) to contribute to the definition of "sport community" referring in particular to the perception of community by adolescent athletes, and 2) to investigate the mechanisms underlying the construction of a SoC in sport contexts.

Method

Participants

Fifty adolescents among 14 and 19 years (25 females and 25 males, $M=17.3$; $SD=2.01$) volunteered to participate in the research. They play sport at agonistic level, live in Naples and its province, and attended high school at these addresses: 36% scientific school; 4% hotel school; 7% linguistic school; 11% socio pedagogical school; 5% artistic school; 2% agricultural school; 4% technical school; 32% humanistic school. The athletes played their sport on

average from 8 years and trained an average of 10 hours a week (basket 30%, football 6%, gymnastics 9%, swimming 17%, martial arts 12%, volleyball 12%, sport dance 5%, roller skating 9%). All participants were engaged through a theoretical sampling (Morse, 2008). In theoretical sampling, participants are selected in order to inform the researcher's developing understanding of the area of investigation. It is often used in the grounded theory research in order to develop a theory throughout the research process itself and it is essential to the development and refinement of a theory that is 'grounded' in data (Draucker, Martsof, Ross & Rusk, 2007).

Instruments

A semi structured interview *ad hoc* has been created for this work. Using this instrument, the point of view of participants can emerge, without strict bonds relating to the moment, the sequence or the way the topics are discussed (Morse, 2008). The areas of interviews, created considering the issues less explored by literature and a previous explorative study (Scotto di Luzio & Procentese, 2010) were: community-athlete relationship, athlete-peers relationship, and athlete-adult reference relationship. For each area we created some open questions, which were a reference schema. The area *community-athlete relationship* explored the perception of the athletes of their relationship with the community, understood as territorial, and also the idea and the symbolic meaning attributed to the "community" of their athletes understood as relational. The area *athlete-peers relationship* explored the quality of relationships among peers, in individual and team sports, and investigated the perception of the role of peers, both about the sport and outside of it. The area *athlete-adult reference relationship* it aimed to identify the significant adults for young athletes and explored the relationship with them and the role of adult opinions about sporting activities.

Procedure

After obtaining a University ethical approval for the study, adolescents were approached in their sport clubs, with the permission of the administrative staff.

They were asked if they would volunteer for the study, and were informed of its aims and procedures, its confidential and anonymous nature. Participants signed an informed consent form for their participation and parents of the participants signed a consent form for the participation of their minor children. Interviews were conducted in a quiet room located in the clubs. Only the participant and the experimenter (i.e., the first author) were present during the interview. Each interview lasted 60-80 minutes and was audio-recorded with the interviewee's (or parents) consent. To protect their anonymity, we will use the invented names to refer to the participants.

Data Analysis

The interviews, transcribed verbatim, have been analysed through the approach of the Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990), which aims to give an explanation about investigated phenomenon starting from analysis and interpretations of data collected in real situations. We employed a qualitative methodology because it can offer valuable insight into the meanings attributed to the community by adolescent athletes. The grounded theory approach, particularly the way Strauss developed it, consists of a set of steps whose careful execution is thought to "guarantee" a good theory as the outcome. The texts of the interviews have been analyzed through different phases of coding: open, axial and selective in order to reach the individualization of categories that have the meaning of phenomena's studied. An analysis has been made using software ATLAS.ti. The quality of a grounded theory can be evaluated by the process by which a theory is constructed. Methodological rigor was established by incorporating various verification strategies into the research process, and the resultant grounded theory was also judged using the quality criteria of fit, work, relevance, and modifiability .

Results and discussion

300 codes and 20 categories emerged from the coding of interviews. The core category emerging was *Factors of interdependence sport community/local*

community. This category includes four main dimensions: 1) identification and belonging to the sport group, 2) the actors of the sport community, 3) gender differences in sport. The reading of phenomenon is introduced through the three conceptual macro-areas, and later it is explained the relations between the core category and the other categories.

Identification and belonging to the sport group

The interviews showed the importance of competitive sport for the athletes and the process of identification and belonging to community, developed over the time. Many words are devoted to the story of the encounter with the sport and what sport represents in their lives:

Friends involved me ... Then the basketball has become the most important part of my life (Francesco, 17 years, Basket). I was eight years old, and my mother brought my sister and me in a skating rink ... I never left it (Rosa, 16 years, roller skating).

The reasons for the start of the sports are different, and involve relationships with significant others: friends, adult reference. The sport starts in a relational motivation, then continues based on intrinsic motivations, such as passion and fun, which become elements in common with the athlete peers, as evidenced by the words of Sara, 17 years old, gymnast:

Surely the passion for this sport makes me go forward ... then there is the spirit of sacrifice sometimes we do not go out in the evening with friends if the next day there is a competition ... probably this I have in common with them and I differ instead from other people that I attend out of the gym, which would not make this kind of sacrifice

The athlete peer group became part of the new community, and the feeling of belonging, both in individual and in team sports, it becomes very important:

Among our comrades there is a good relationship, we're good together, we're friends in both basketball and off the field... we feel ourselves a team and we tend to stick together even outside of basketball (Valerio, 16 years, basket).

Within the group, I feel good, it's like a big family... Even if this is an individual sport the bond that is created with others is special (Davide, 18 years, swimming).

For these athletes, their colleagues are like brothers and as such have relationships sometimes conflicting, at the same time characterized by competition and solidarity

We are a big family ... you have to learn to live with all and accept also the defects... for example I quarrel with my sister and we can't live without talking and it is the same for me in the club with my group (Anna, 14 years, volleyball).

An interesting difference emerged between the formal role that each athlete takes in the sporting group, and the relational role each individual perceives to have. Even those who have a little relevant role in the team felt they have an important role in supporting the group. For the young was essential the perception of mutual support from other athletes. The interdependence of members of the group was an essential for the construction of identity of the same. The management of pre-performance anxiety, the spirit of sacrifice, determination, were all common elements that make them feel part of a group. These emotive dimensions assume a strong distinctive character for the sport community and they seem to be a core aspect of sharing such elements that characterize the group and the sport context. In this case the distinctiveness of the group they describe allows us to analyze the relationship between the identity of the individual and the perceived identity of the sport community and its dimensions and protagonists. The feeling of belonging to the sports group becomes an element that promotes the personal planning: sport allows them to imagine themselves in the future, promotes personal future planning, the

construction of individual projects, for themselves and about their studies, their work. It deals with the personal future of teenagers relating to their belonging within the local community, in this way the interviewed become active in design that, through a specific knowledge of places and problems and of situations in local reality, can produce considerable qualitative, steps (Pretty, Conroy, Dugay, Fowler & Williams, 1996). The capacity to think and realize design helps the wellbeing in adolescence. Teachings of sports converge in two different dimensions, i.e. a practical oriented to make, involving, for example, the ability to organize their activities, and another one psychological, which covers the recognition and management of emotions.

The actors of the sport community

While it is clear that the athlete peers represent the heart of the sport community for adolescents, both in individual and team sports, another actor - the coach - assumed a central significance in the sport community. The coach seems to be considered by athletes as a real substitute for parents:

He keeps us united ... if we have a problem he is always there. Sometimes he is hard in training, but he does it for us, to encourage us. He is a very important person for me” (Vanessa, 15 years, swimming).

The perception of a positive relationship with the coach is an element that strengthens the membership of the sport community. It is often easier for adolescents to confide in the coach instead of the parents, and the advices of the coach are considered valuable not only in the construction of programs of training or during competition, but also on matters concerning the private life of the athletes. The coach becomes a guide not only in sport but also in life. Together with the coach, members of management are considered by adolescents as significant members of the sport community:

I made friends not only with people my age, but also with older people such as coach and team president or vice ... the good functioning of the team depends on them (Luca, 17 years, football).

The President and Vice-President of the association were perceived by athletes as responsible for the growth of the team, and where the atmosphere between the staff members is not willing to cooperate, the athletes receive a discomfort. All members of the technical staff for these guys played a significant role: the athletic trainer, physical therapist, and the sport psychologist. Parents are included in sport community, but their role was contradictory: the parents start their children to the sport, but sometimes they do not support the athletes in sport, inviting them to limit the time to devote to the sport in favour of the school. Sometimes adolescents felt criticized by parents when a sports competition goes bad, and tended to argue with them when they are particularly busy because of a problem at school or in the relational life. It is interesting that sometimes the sports practiced was the same as practiced in his youth by a parent, other times it was the exact opposite. The sport was still an element of sharing and activator of dialogue in the family

My parents are very enthusiastic about my sport, they support me, sometimes when they see that it takes away too much time to study, I have quarrels with them but in the end they are always ... they accompany me even in the distant trips, share my passion because my father was an agonist dancer ... and then he understands me (Giulia, 15 year, sport dance).

As we have seen, the athlete peers group was configured as a second family, where other athletes were perceived as brothers, but a difficulty emerged from the interviews of these young athletes to maintain relationships with non-athletes peers: it seems that relations promoted by sport were only relations among sport-people, increasing in-group bias (Tajfel, 1978) that leads to a perception of future where relations with out-group are absent:

I lost many friends over the years ... it's hard because there are people who don't understand because you lose all the time, for them sport is just a game (Claudia, 17 years, gymnastic).

In this atmosphere of difficulties in relationships with non-athletes peers, the sport community assumed great significance in the lives of athletes, becoming a central issue for the identity. In the same frame, the activity carried out with the sport groups increased awareness and self-responsibility thereby allowing sport communities to feel its distinctiveness from other communities. In this sense the boundaries of a sport community are outlined, which seem characterized by excessive rigidity and therefore dysfunctional (Minuchin et al., 1975).

Gender differences in sport

The difficulty of the athletes to keep significant relationships with non-athletes peers could be viewed through the interdependence with the local community: in fact, it seems that girls complained about more relationship difficulties, and they perceived that the context considers certain sports, such as basketball or swimming, as being sports for boys. One of the aspects that helps to maintain a differentiated view of responsibilities between men and women, and then also a condition of inequality, is the attribution of different attitudes to men and women in relation to specific contexts of life (Eagly & Mladinic, 1994; Deaux, Winton, Crowley & Lewis, 1985). Women and men have prejudices in contexts that do not respond to representations of roles for each gender. This process generates contextual domains by gender, and to depart from them, others have favourable attitudes toward the commitment of girls or boys if they depart from expectations and from behaviour recognizable as the rules of those contexts. Specifically, this dynamic leads women to be socialized in accordance with the relational requirements peculiar of the private sphere and men are instead directed to the professional sphere driven by a meritocratic and individualistic standard (Eagly & Steffen, 1984). This happens in sport, for the

sport that is practiced and by the very fact of practice. The girls interviewed expressed a sense of exclusion by non-athletes companions that:

They criticize the sport ... after some time I didn't go out with them in the evening because of the competitions of the following day, they do not call me more (Cristina, 15 years, basket).

The sport experience seemed to distinguish itself in the imagination of this community as a factor that hinders the normal socialization practices of adolescence. In a context where football is the most important sport, even the boys who practice basketball, skating, or volleyball expressed difficulty maintaining friendships with non-athlete peers, because they

Seem to speak different languages ... I tried to invited them to competitions, then I gave up and we have not seen more (Federico, 18 years, roller skating).

Is not the same for martial arts, that are activities that positively affect social desirability and that, particularly for boys, are a strong relational engine, also with non-athlete peers, that are fascinated by the apparent power attributed to those who practice these disciplines:

At school, my friends often ask me to show them something, everyone wants to learn karate, but I explain that it's based on a principle of non-violence... Since I practice karate I have more success with girls (Diego, 16 years, Karate).

Chalabaev and Sarrazin (2009) compared students' self-perceptions and motivations in a masculine (i.e., soccer) and in a feminine (i.e., dance) activity, and demonstrated that students felt more competent and were more autonomously motivated when stereotypes associated with the activity were favourable to their gender. In the present study, the climate of non-athlete peers seemed to be a potent activator of belonging and sharing with the sport community in adolescence.

The process of sport community building

The results of this study showed that adolescent athletes perceived a clear distinction between the sports community to which they belong and their local community of origin. In the definition of sport community by these young athletes, seemed to prevail the relational and symbolic aspect of the concept of community, while, compared to the local community, the territorial and geographical aspect prevailed, even if the relational aspect was always present. The non-athlete peers were the main reference to the local community, perceived in sharp contrast to the sport community. This is in line with what is stated by Chipuer (2001), namely that for adolescents the community, in relation to the territory, consists mainly of the peers, both in school and in the neighbourhood. The difficulty of the athletes to establish and maintain relationships with peers outside of the sports world, created regret and discomfort on the one hand, but on the other hand strengthened the membership of the sport community, in which needs to be understood and supported seem to be satisfied. In this sense, gender differences connected to the kind of sport, contribute to creating a sense of belonging to the sport community. In this study athletes were immersed in a local context that does not support the practice of sport as a means of growth potential, and in this context for young athletes who play sport at a competitive level and that spend most of their time in sport clubs, the feeling of belonging to the sport community became particularly relevant. From a previous study by Albanesi, Cicognani and Zani (2007) it emerges that, order for us to talk about community, for adolescents is essential to refer to a place where they can develop social interaction face to face. And that's what happened in the sport community, which consisted of the sports club system as a whole, and which included members of the administration (President, Vice), members of the technical staff (athletic trainer, physical therapist) and, in particular, parents, coaches and peer athletes. The adults of reference for these young athletes were adults they encountered in the sports world. As is well documented in the literature the relationship athlete - coach was a key element of the career of an

athlete (Antonini Philippe, Sagar, Huguët, Paquet & Jowett, 2011). A satisfying relationship coach - athlete had a positive effect on the performance of athletes and on their psychological wellbeing (Antonini – Philippe & Seiler, 2006). Over the years, numerous studies focused on the behaviour of the coach and his style of conducting the training (Cumming, Smith & Smoll, 2006). Instead less attention has been given to the interpersonal nature of the relationship athlete – coach. This relationship is a complex phenomenon, which affects and is affected by many variables (Jowett & Poczwardowski, 2007). The quality of the coach athlete relationship is associated, for example, to the perception of satisfaction by the athlete during training and performance, to the motivational climate, interpersonal communication, cohesion (Jowett, 2008). This study showed the central role of the figure of the coach, in team sports as well as individual ones, and data showed an athlete-coach relationship that becomes more equal and interdependent with increasing sport experience of athlete.

Parents occupied a central role in their children's sporting career, starting from the choice of sport: the role of parents in their children's sporting tastes is widely accepted in literature (Bois & Sarrazin, 2006). Research in this area have studied the effect of different parental behaviour on many variables such as perceptions of competence, the value attributed to the sport; orientation towards certain goals. Although during adolescence are witnessing a shift of the relational interest outside the family sphere, for adolescents interviewed the perception of support in sport by parents seems to be fundamental.

As we have seen, the group of peer-athletes was the central aspect of sport community in adolescence. The feeling of belonging and emotional sharing that characterizes this relationship was something different from the cohesion, commonly studied in the literature on sport teams. Cohesion in fact was that ingredient in group dynamics that can make a set of different individualities, a team: In sport as in other activities, the performance of a group is greater than the sum of individuals' performance of individual components. The interaction between the participants, in pursuit of shared goals, is the key feature that distinguishes a collective (Andreaggi, Robazza & Bortoli, 2000), so we talk

about cohesion when there is finalization to a shared goal. The common interest to the competition in a sport is often cited as a catalyst for community building among participants (Schimmel, 2003), but this study showed that the feeling of being part of the peer-athletes group, for these adolescents representing something more, that goes beyond the sharing of training and competition, but it is a feeling of being part of something, a to share a story as well as a common destiny. Perceiving the community as an entity was more relevant than perceiving it as cohesive, according to their effect on SoC (Mannarini, Rochira & Talò, 2012).

Chipuer et al. (1999) argue that adolescents are not interested in the possibility of exercising influence in the community, and that the exercise of some form of decision-making power is not significant in the everyday experience of the adolescent, presumably at least until he reaches the age of majority. The results of this study were closer to the vision of Prilleltensky, Nelson, and Peirson (2001) who believe that the opportunities to exercise influence in its context of origin are a critical element of the definition of SoC in adolescence. These authors argued that for children and adolescents, the perception of control and the feeling of personal efficacy are enhanced by opportunities for participation and self-determination and by the possibility to make a contribution to community life. This is what happens in the sport community, where young athletes participate actively, not only in order to achieve competitive results, but also working to make known the sport outside. These athletes showed a careful attention to the relational dynamics that characterize the members of the sport community.

The quality of relationships that characterize the sport community can be read through the conceptualization classical sense of community, as theorized by McMillian and Chavis (1986), composed by belonging, influence, fulfilment of needs, and shared emotional connection. As we have seen, these athletes felt belonging to a relational community formed by peer athletes, coaches, parents and staff members, and that sees its spatial boundaries in partnership sport club, but whose importance became central to the identity of the young athletes. In this community they perceived the possibility of mutual influence,

they shared emotions, desires, victories and defeats, and they experienced the satisfaction of the need to support and recognition. So the results of this study showed that, in addition to sport experience, commonly known as an activator of relations, the dimensions that are involved in the formation of a ScO in the sport contexts in adolescence are the perceived climate of the coach, of the parents, of the athlete –peers and of the non-athlete peers.

Conclusion

This study provided a contribution to the debate on the concept of community, focusing on the perception of the community by the participants belonging to a specific population, i.e. high-level adolescent athletes. It emerged that we can talk about a sport community for these adolescents, which is different from their own community of origin, but is significant in the lives of these athletes. This study opens to thoughts about the SoC applied to sport. According to the model by McMillian and Chavis (1986), SoC applies equally to territorial communities (i.e., neighbourhoods) and relational communities (i.e., sport), and individuals can simultaneously have a SoC in multiple settings. As it happens for other contexts further studied, such as school, the SoC that characterizes the sport community may positively influence the well-being of adolescent athletes, protect them from experiences of loneliness and burn out, promote an increase of commitment and satisfaction of athletes in relation to their experience (Warner, Dixon & Chalip, 2012). If what makes communities strong are collections of people who feel connected, responsible, supported, and influential, then we should make considerable effort to create, also in sport, environments for and with young people that promote the development of these characteristics. It would be useful, therefore, to further explore these dimensions to measure the SoC in sport contexts and use this construct in the planning of interventions aimed at the prevention of drop-out sports.

References

- Albanesi, C., Zani, B., Cicognani, E. (2007). Sense of Community, Civic Engagement and Social Well-being in Italian Adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 387–406. doi: 10.1002/casp.903
- Andreaggi, G., Robazza, C., Bortoli, L. (2000). Coesione sociale e sul compito negli sport di squadra: il Group Environment Questionnaire. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 2, 19-23.
- Antonini Philippe, R., Sagar, S.S., Huguet, S., Paquet, Y., Jowett, S. (2011). From teacher to friend: The evolving nature of the coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 42(1), 1-23.
- Antonini Phillippe, R., & Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach-athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 159-171. doi:10.1016/j.psychsport.2005.08.004
- Bateman, H.V. (1998). Psychological sense of community in the classroom: Relationships to students' social and academic skills and social behavior. Unpublished doctoral dissertation. Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Boi, J. & Sarrazin, F. (2006). Do dogs make cats? A review of the parental role in the socialization process of their children's physical activity. *Science & Motricité*, 57, 10-53.
- Catalano, R.F., Loeber, R., & McKinney, K. (1999). *School and community interventions to prevent serious and violent offending* (Juvenile Justice

- Bulletin). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Chalabaev, A., & Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stereotypes sexes associes aux pratiques sportives et la motivation autodeterminee des eleves en education physique et sportive [Relationship between sex stereotypes related to sports and students' self-determined motivation in physical education classes]. *Science et Motricite*, 66, 61-70.
- Chavis, D.M., & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18 (1), 55–81.
- Chiessi, M., Cicognani, E., S, Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: validating the brief scale of sense of community in adolescents (soc-a). *Journal Of Community Psychology*, 38 (3), 276–292. doi: 10.1002/jcop.20364
- Chipuer, H. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youth's loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29, 429–446.
- Chipuer, H.M., Pretty, G.H., Delorey, E., Miller, M., Powers, T., Rumstein, O., et al. (1999). The neighborhood youth inventory: Development and validation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 9, 335–368.
- Cohen, A.P. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Routledge.
- Connell, J.P., Halpern-Felsher, B.L., Clifford, E., & Crichlow, W. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, 10 (1), 41–63.
- Cumming, S. P., Smith, R. E., Smoll, F. L. (2006). Athlete perceived coaching behaviours: Relating two measurement traditions. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 205- 213.

- Deaux, K., Winton, W., Crowley, M., Lewis, L.L. (1985). Level of Categorization and Content of Gender Stereotypes. *Social Cognition, 3*, 145-67.
- Draucker, C.B., Martsof, D.S., Ross, R., Rusk, T.B. (2007). . Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative health research, 17*(8), 1137-1148.
- Eagly, A. H., Mladinic, A. (1994). Are People prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgements of competence. *European review of Social Psychology, 5*, 1-35.
- Eagly, A. H., Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the Distribution of Women and Men into Social Roles. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 736-54.
- Evans, S.D. (2007). Youth sense of community: Voice and power in community contexts. *Journal of Community Psychology, 35*, 693–709. doi: 10.1002/jcop.20173
- Jowett, S. (2008). Outgrowing the familial coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology, 39*, 20-40.
- Jowett, S., & Poczwardowski, A. (2007). Understanding the coach-athlete relationship. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 3-14). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79–90.
- Gusfield, R.J. (1975). *Community: A critical response*. New York: Harper & Row.
- Heller, K. (1989). The return to community. *American Journal of Community Psychology, 17*, 1–14.
- Lyons, K., & Dionigi, R. (2007). Transcending emotional community: a qualitative examination of older adults and masters' sports participation. *Leisure Sciences, 29*, 375–389.

- Long, A.D., & Perkins, D.D., (2007). Community Social And Place Predictors Of Sense Of Community: A Multilevel And Longitudinal Analysis. *Journal Of Community Psychology*, 35(5), 563-581. doi: 10.1002/jcop.20165
- Mannarini, T., & Fedi, A. (2009). Multiple Senses Of Community: The Experience And Meaning Of Community. *Journal Of Community Psychology*, 37 (2), 211-227. doi: 10.1002/jcop.20289
- Mannarini, T., Rochira, A., Talo', C. (2012). How identification processes and inter-community relationships affect sense of community. *Journal Of Community Psychology*, 40(8), 951–967. doi: 10.1002/jcop.21504
- Maton, K.I. (1990). Meaningful involvement in instrumental activity and well-being: Studies of older adolescents and at risk urban teen-agers. *American Journal of Community Psychology*, 18(2), 297–320.
- McMillan, D., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and a theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6–23.
- Minuchin, S., Baker, B. L., Rosman, B. L., Liebman, R., Milman, L., & Todd, T. C. (1975). A conceptual model of psychosomatic illness in children: Family organization and family therapy. *Archives of General Psychiatry*, 32, 1031-1038.
- Morse, J. M. (2008). “What’s your favourite colour?” Reporting Irrelevant Demographics in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 18, 299-300.
- Obst, P. L., & White, K.M. (2004). Revisiting The Sense Of Community Index: A Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Community Psychology*, 32(6), 691-705. doi: 10.1002/casp.813
- Pretty, G.M.H. (2002). Young people’s development of the community-minded self: Considering community identity, community attachment and sense of community. In A.T. Fisher, C.C. Sonn, & B.J. Bishop (Eds.), *Psychological sense of community: Research, applications, and implications* (pp. 183–203). New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.
- Pretty, G.M.H., Bishop, B., Fisher, A., Sonn, C. (2006). *Psychological sense of community and its relevance to wellbeing and everyday life in Australia*. Melbourne, Australia: Australian Psychological Society Ltd.

- Pretty, G.M.H., Conroy, C., Dugay, J., Fowler, K., Williams, D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24, 365–379.
- Prilleltensky, I., Nelson, G., Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: an ecological analysis of pathways toward wellness, resilience, and problems. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 143–158.
- Reich, S. M. (2010). Adolescents' sense of community on myspace and facebook: a mixed-methods approach. *Journal of community psychology*, 38 (6), 688–705. doi: 10.1002/jcop.20389
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schimmel, K.S. (2003). Sport. In K. Christensen & D. Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community: from village to virtual world* (pp. 1334–1336). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Sage: Newbury Park.
- Swyers, H. (2005). Community America: Who owns Wrigley Field? *The International Journal of Sport History*, 22, 1086–1105.
- Tajfel, H. (Ed) (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relation*. London: Academic Press.
- Vail, S. (2007). Community development and sports participation. *Journal of Sport Management*, 21, 571-596
- Warner, S., Dixon, M. A., Chalip, L. (2012). The impact of formal versus informal sport: mapping the differences in sense of community. *Journal Of Community Psychology*, 40 (8) , 983–1003. doi: 10.1002/jcop.21506
- Warner, S., & Dixon, M. A. (2011). Understanding sense of community from an athlete's perspective. *Journal of Sport Management*, 25, 258–272.
- Whitlock, J. (2007). The role of adults, public space and power in adolescent community connectedness. *Journal of Community Psychology*, 35, 499–518.

- Wolf-Wendel, L., Toma, J., & Morpew, C. (2001). There's no I in team: Lessons from athletics on community building. *The Review of Higher Education*, 24, 369–396.
- Youniss, J., McLellan, J.A., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40 (5), 620–631.