

Il successo non ha età.

Caratteristiche degli atleti Master di Pattinaggio Artistico su Ghiaccio e strategie di allenamento efficaci.

Gladys Bounous

Psicologa dello Sport, Psicoterapeuta cognitivo-comportamentale

Riassunto

Negli ultimi anni, il crescente interesse per l'attività fisica in età adulta ha favorito l'espansione del movimento Master anche in discipline tecnicamente complesse come il pattinaggio artistico su ghiaccio. La presente ricerca esplora le caratteristiche psicologiche, motivazionali e relazionali degli atleti adulti (N = 94), con l'obiettivo di individuare strategie di coaching efficaci e di proporre un modello formativo ibrido per allenatori. Sono state analizzate la motivazione (tramite la Situational Motivation Scale), le paure legate alla pratica sportiva e le preferenze rispetto allo stile di coaching (pedagogico vs. andragogico). I risultati indicano una forte prevalenza di motivazione intrinseca e orientamento autodeterminato, accanto a paure centrate su sicurezza fisica e immagine sociale. Gli atleti mostrano una leggera preferenza per lo stile pedagogico, pur apprezzando elementi andragogici di autonomia e personalizzazione. Si propone un modello concettuale integrato, che coniughi competenza tecnica e sensibilità educativa, promuovendo benessere e apprendimento esperienziale negli atleti adulti.

Parole chiave: andragogia, coaching sportivo, motivazione, atleti master, pattinaggio artistico su ghiaccio

Abstract

In recent years, the growing interest in physical activity among adults has fostered the expansion of the Master movement, even in technically demanding sports such as figure skating. This study investigates the psychological, motivational, and relational characteristics of adult athletes (N = 94), aiming to identify effective coaching strategies and develop a hybrid pedagogical-andragogical model. Motivation (assessed with the Situational Motivation Scale), sport-related fears, and preferred coaching styles were analyzed. Results revealed strong intrinsic motivation and self-determination, alongside fears focused on physical safety and social image. Athletes expressed a slight preference for a pedagogical coaching style, while valuing andragogical features such as autonomy and personalization. An integrated conceptual model is proposed, combining technical guidance with educational sensitivity to enhance experiential learning and overall well-being in adult athletes.

Keywords: andragogy, sport coaching, motivation, master athletes, figure skating

Contatti:

Gladys Bounous:
gladys.bounous@bskilled.it

Articolo revisionato da:
Irene La Fratta

Coordinatrice Editoriale:
Francesca Vitali

Citazione:

Bounous, G. (2026). Il successo non ha età: Caratteristiche degli atleti master di pattinaggio artistico su ghiaccio e strategie di allenamento efficaci. *PSE - Psicologia dello Sport e dell'Esercizio*, 3(1).

© Copyright 2025. L'autore/Gli autori assegna/assegnano a PSE Psicologia dello Sport e dell'Esercizio il diritto di prima pubblicazione dell'opera, contemporaneamente licenziata sotto una Licenza Creative Commons - Attribuzione che permette ad altri di condividere l'opera indicando la paternità intellettuale e la prima pubblicazione su questa rivista.

Introduzione

Negli ultimi decenni, la promozione dell'invecchiamento attivo ha favorito l'espansione della partecipazione degli adulti a discipline sportive anche in contesti competitivi. Il pattinaggio artistico su ghiaccio, disciplina che richiede coordinazione, eleganza e controllo motorio, è oggi praticato da numerosi adulti in tutto il mondo. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) sottolinea l'importanza di mantenere uno stile di vita attivo per preservare il benessere psico-fisico nella terza età (OMS, 2002).

Nel complesso, il "movimento Master" in Italia è definito in modo federazione-specifico (es. soglie di età diverse in cui si accede alla categoria Master: ≥ 35 in atletica; ≥ 20 nel nuoto; ≥ 30 nel ciclismo) ma costituisce, trasversalmente, una base numerosa e strutturata della pratica sportiva adulta, utile per analisi epidemiologiche e per disegni di ricerca focalizzati sull'età sportiva avanzata.

Il pattinaggio artistico su ghiaccio rappresenta una delle discipline più partecipate nei grandi eventi sportivi master. Ai World Winter Masters Games 2020 di Innsbruck (Austria), il pattinaggio artistico ha registrato il maggior numero di iscritti tra tutte le discipline invernali, con oltre 600 atleti, inclusi 70 provenienti dal Canada (Skating in BC, 2020). La tendenza è confermata nell'edizione WWMG 2024, tenutasi in Lombardia, dove il pattinaggio artistico è stato tra gli sport centrali della manifestazione (WWMG Lombardia, 2024).

Nel contesto del pattinaggio artistico su ghiaccio, il termine atleta master si riferisce a chi ha superato una soglia d'età minima (generalmente 25 anni, a seconda delle normative federali) e partecipa a competizioni ufficialmente riconosciute per adulti. Le categorie sono solitamente organizzate in fasce quinquennali (25-29, 30-34, 35-39, ecc.), permettendo competizioni eque tra coetanei.

Questa trasformazione del panorama sportivo, caratterizzata dall'ampliamento della base adulta e dalla crescente domanda di attività agonistica dopo i 30 o 40 anni, comporta sfide significative sul piano pedagogico e metodologico.

Nonostante la crescita del movimento master, mancano dati e studi che aiutino federazioni e tecnici a comprendere le reali necessità di formazione di questa particolare categoria di atleti e atlete.

Infatti, i percorsi di formazione federale si concentrano prevalentemente sull'insegnamento dello sport in fascia evolutiva, con programmi, manuali e moduli pensati per l'allenamento di bambini e adolescenti. Spesso, invece, viene trascurata la formazione specifica per l'insegnamento agli adulti, sia a coloro che si avvicinano per la prima volta a una disciplina sportiva (ad esempio, adulti che imparano a pattinare senza esperienze giovanili pregresse) sia a praticanti con un

passato sportivo giovanile che decidono di rientrare nel mondo delle competizioni.

L'arte di insegnare agli adulti: il concetto di andragogia

Tale scenario invita a riflettere sulla necessità di una formazione andragogica per allenatori e allenatrici: insegnare a un adulto non equivale a insegnare a un giovane. Gli adulti presentano bisogni, motivazioni e stili di apprendimento differenti, maggiormente orientati all'autonomia, alla consapevolezza del corpo e alla ricerca di significato personale nella pratica sportiva (Knowles, Holton, & Swanson, 2015). Di conseguenza, l'allenatore che lavora con atleti Master deve essere in grado di integrare competenze tecniche e sensibilità educativa, adattando la didattica sportiva a una fase della vita in cui le componenti fisiche, motivazionali e sociali assumono configurazioni peculiari.

Nel corso degli ultimi due secoli, il concetto di andragogia ha assunto significati diversi a seconda dei contesti storici, geografici e teorici, rendendo necessaria un'analisi comparativa per comprenderne l'evoluzione e l'attuale rilevanza pedagogica. In origine introdotto dal filosofo tedesco Alexander Kapp nel 1833, il termine venne impiegato per descrivere la formazione morale e intellettuale degli adulti secondo i principi della Paideia platonica (Loeng, 2018). La sua ripresa nel XX secolo da parte di Eugen Rosenstock-Huessy ampliò il concetto, ponendo l'accento sul ruolo trasformativo dell'educazione degli adulti all'interno della società post-bellica. In questo contesto, l'andragogia si configura non solo come pratica educativa, ma anche come strumento per la rigenerazione sociale e culturale. La concezione nordamericana, largamente influenzata da Malcolm Knowles, ha contribuito in modo decisivo alla diffusione del termine nel mondo anglofono, ridefinendolo come "l'arte e la scienza di aiutare gli adulti ad apprendere" (Knowles, 1973). Knowles articolò sei assunti fondamentali sull'apprendimento degli adulti: autonomia, esperienza, prontezza ad apprendere, orientamento al compito, motivazione intrinseca e bisogno di sapere. Tuttavia, questa visione si basa su una prospettiva individualista e umanista, fortemente incentrata sull'auto-realizzazione, e poco attenta alle dinamiche collettive o alle implicazioni socio-politiche dell'educazione (Loeng, 2018).

Nei contesti europei, invece, l'andragogia ha assunto una configurazione più ampia, ancorata a una dimensione scientifica autonoma. Autori come Dusan Savicevic hanno proposto l'andragogia come disciplina accademica indipendente, distinta dalla pedagogia non solo per l'oggetto (l'adulto), ma anche per l'approccio metodologico, maggiormente dialogico, contestuale e interdisciplinare (Savicevic, 1991). In particolare, nei paesi dell'Europa centrale e balcanica, l'andragogia si è sviluppata con forti richiami al pensiero critico e all'educazione permanente come mezzo di emancipazione sociale (Loeng, 2018).

Nonostante la crescente diffusione del termine, persiste una notevole ambiguità concettuale: spesso l'andragogia viene ridotta alla teoria di Knowles, trascurando altre tradizioni

teoriche e pratiche. Inoltre, nei paesi nordici, il concetto stesso di andragogia è raramente utilizzato, preferendo parlare di educazione degli adulti in chiave di lifelong learning e democrazia partecipativa, pur condividendo molti principi affini (Loeng, 2018). Alla luce di ciò, appare necessario promuovere una comprensione pluralista e storicamente informata dell'andragogia, evitando letture univoche e contestualizzando le sue applicazioni in base ai differenti sistemi educativi e ai valori culturali sottesi.

Il dibattito tra pedagogia e andragogia rappresenta una delle tensioni più rilevanti nella storia della teoria dell'educazione.

Limiti dell'approccio andragogico

Nel loro studio, Taylor e Kroth (2009) offrono una meta-analisi sistematica sull'evoluzione dell'andragogia, analizzandone lo stato teorico, le principali critiche e le prospettive di sviluppo. Gli autori sottolineano come l'andragogia, pur rappresentando un paradigma centrale nella formazione degli adulti, soffra di una persistente mancanza di verifiche empiriche, che ne limita il riconoscimento come teoria scientificamente fondata. Il contributo di Taylor e Kroth si concentra quindi sulla necessità di superare la natura prevalentemente descrittiva del modello di Knowles, proponendo la costruzione di uno strumento di misurazione quantitativa degli assunti andragogici fondamentali: autoconcetto, esperienza, prontezza all'apprendimento, orientamento al compito, motivazione interna e bisogno di sapere. A tal fine, gli autori delineano un percorso metodologico in due fasi – una Delphi study con esperti e una validazione statistica di una scala Likert – finalizzato a rendere l'andragogia una cornice teorica empiricamente testabile. Lo studio rappresenta dunque un punto di svolta nel dibattito andragogico, poiché sposta l'attenzione dal consenso teorico alla misurazione operativa dei principi che guidano l'apprendimento in età adulta, aprendo la strada a nuove ricerche comparative e applicazioni valutative in contesti educativi e professionali.

Nonostante le polemiche, l'andragogia è stata oggetto di strumenti empirici di misurazione: l'Instructional Perspectives Inventory (Henschke, 1989) e l'Educator Orientation Questionnaire (Hadley, 1975) ne sono esempi significativi. Recentemente, studi applicativi (Vodde, 2008; Bright & Mahdi, 2010) hanno dimostrato l'efficacia del modello andragogico in contesti professionali come la formazione della polizia e l'educazione interculturale. In questo senso, Henschke invita a superare la visione limitata dell'andragogia knowlesiana, proponendo una prospettiva globale e interdisciplinare per garantire il futuro della disciplina come scienza educativa autonoma.

Andragogia nello Sport

L'andragogia, come definita da Malcolm Knowles (2015), si configura come un modello teorico centrato sull'adulto come soggetto attivo, autonomo e motivato

all'apprendimento. Applicare questo paradigma allo sport significa rivedere metodologie, obiettivi e strumenti, rendendo l'apprendimento più efficace e personalizzato.

Nel caso del pattinaggio artistico su ghiaccio, spesso associato all'età giovanile, esiste una crescente presenza di atleti adulti, amatori e professionisti che necessitano di percorsi formativi adeguati. Knowles (1970) identifica sei presupposti alla base dell'andragogia: il bisogno di sapere, il concetto di sé come individuo autonomo, il valore dell'esperienza pregressa, la prontezza ad apprendere, l'orientamento al compito e la motivazione intrinseca. Studi empirici condotti da Tough (1979) confermano che gli adulti investono volontariamente tempo ed energie nell'apprendimento autodiretto, organizzando i propri sforzi in funzione di progetti concreti. Inoltre, l'educazione degli adulti è stata influenzata da paradigmi psicologici (es. Erikson, Maslow, Rogers) e da contributi sociologici sulla dinamica dei gruppi e sulla costruzione del sapere.

Secondo Knowles, i sei principi cardine dell'andragogia sono:

1. Bisogno di sapere: gli adulti vogliono sapere perché devono imparare qualcosa.
2. Apprendimento auto-diretto: desiderano essere trattati come persone responsabili e autonome e quindi gradiscono un certo margine di partecipazione nella definizione degli obiettivi e nel percorso di apprendimento.
3. Esperienza pregressa: portano con sé un patrimonio di esperienze che influenzano l'apprendimento.
4. Disposizione ad apprendere: sono motivati da esigenze legate alla vita reale.
5. Orientamento verso l'apprendimento e il problem solving: preferiscono apprendere concetti che hanno una applicazione immediata e pratica.
6. Motivazione ad apprendere: sono spinti principalmente da motivazioni intrinseche (es. crescita personale, benessere fisico).

Nel contesto sportivo, questi principi implicano un cambiamento nella relazione didattica: l'allenatore diventa un facilitatore, mentre l'atleta adulto assume un ruolo attivo, riflessivo e collaborativo nel proprio processo di crescita (Light, 2008).

Nel suo studio qualitativo, Peltier (2020) esplora l'applicazione dei principi andragogici al coaching sportivo degli adulti, evidenziando come tali principi possano costituire un solido quadro teorico per la formazione di atleti maturi. Basandosi sulle assunzioni di Knowles (1980) e sulle "Five Laws of Adult Learning" di Bob Pike (1989), la ricerca mostra che gli adulti apprendono in modo più efficace quando l'allenamento è autodiretto, orientato al problema, e fondato sull'esperienza personale e sulla motivazione intrinseca. Peltier osserva che, pur non essendo esplicitamente riconosciute come "andragogiche", molte pratiche efficaci di coaching sportivo – come la creazione di un clima collaborativo, la partecipazione dell'atleta alla definizione degli obiettivi, la connessione con esperienze pregresse e l'uso del gioco e del divertimento come strumenti motivazionali – rispecchiano fedelmente le logiche

dell'apprendimento adulto (Callary, Rathwell, & Young, 2017; Cassidy, Potrac, & McKenzie, 2006). I risultati mostrano che i coach che applicano consapevolmente i principi andragogici riescono a stabilire relazioni più forti con i loro atleti e a migliorare l'engagement e la performance. Sebbene la ricerca sia centrata sul CrossFit, Peltier conclude che tali principi sono trasferibili a ogni disciplina sportiva, poiché il processo di apprendimento motorio dell'adulto segue dinamiche comuni a quello cognitivo: esperienza, riflessione, e immediata applicazione. Lo studio invita quindi a una riforma formativa nei programmi di certificazione per allenatori, promuovendo un approccio andragogico allo sport coaching che riconosca l'adulto come partecipe attivo e co-costruttore del proprio percorso di apprendimento atletico.

Obiettivi della ricerca

La presente ricerca si propone di esplorare le caratteristiche psicologiche, motivazionali e relazionali che contraddistinguono la pratica sportiva in età adulta, con particolare riferimento al pattinaggio artistico su ghiaccio. L'obiettivo ultimo consiste nella costruzione di un framework teorico – applicativo funzionale alla successiva elaborazione di un manuale operativo rivolto agli allenatori di atleti master, che possa offrire indicazioni pratiche e fondate empiricamente su come adattare la propria metodologia di allenamento a un pubblico adulto. Tale esigenza emerge dalla constatazione che la formazione tecnica tradizionale degli allenatori è prevalentemente orientata all'intervento su atleti giovani, e pertanto le modalità didattiche, comunicative e motivazionali comunemente impiegate possono risultare meno efficaci o disallineate rispetto ai bisogni specifici degli adulti. La ricerca intende dunque colmare questo vuoto, fornendo una base scientifica e osservativa utile a delineare un profilo psicoeducativo dell'atleta adulto e a promuovere l'evoluzione di uno stile di coaching consapevole e flessibile.

In linea con questi obiettivi, lo studio si è sviluppato attorno a quattro ipotesi principali:

Ipotesi 1: le paure maggiormente avvertite dagli atleti adulti possono essere ricondotte a dimensioni specifiche legate alla percezione del rischio, al timore del fallimento e alla vulnerabilità fisica o comunque ad aspetti propri dell'età adulta?

Ipotesi 2: le motivazioni che spingono gli adulti a praticare il pattinaggio artistico su ghiaccio sono prevalentemente connesse a bisogni di autorealizzazione, benessere personale e socialità,

piuttosto che a obiettivi di performance competitiva?

Ipotesi 3: Tali paure e motivazioni possono variare in funzione di fattori esperienziali, come l'età di inizio della pratica o il numero di anni di allenamento, ipotizzando che chi ha iniziato da adulto o ha minore esperienza percepisca livelli più elevati di insicurezza o vulnerabilità?

Ipotesi 4: infine, è possibile che, rispetto allo stile di coaching preferito, gli atleti adulti tendano a valorizzare in misura maggiore un approccio andragogico (centrato sull'autonomia, l'esperienza e la collaborazione) rispetto a uno pedagogico (più direttivo e istruttivo)?

Metodo

Partecipanti

Il campione è stato reclutato tramite adesione volontaria. Il questionario è stato diffuso attraverso canali social (Facebook e Instagram) frequentati da comunità di adult skater italiani. Parallelamente, l'invito alla partecipazione è stato inviato ad allenatori italiani che seguono atleti adulti master, i quali hanno provveduto a condividere la ricerca con i propri atleti. È stato inoltre richiesto il supporto di un allenatore italiano impegnato nell'organizzazione di training camp per adulti provenienti da diversi Paesi, favorendo in tal modo un'ulteriore disseminazione del questionario in contesti extra-nazionali. Questa modalità di reclutamento spiega la presenza di partecipanti stranieri nel campione.

In linea con la definizione di atleta master fornita dalla federazione citata nell'introduzione, sono state escluse dall'analisi le risposte di partecipanti di età inferiore ai 25 anni.

Strumenti

Per l'analisi delle motivazioni alla pratica sportiva è stata utilizzata la Situational Motivation Scale (SIMS; Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000), uno strumento sviluppato nell'ambito della Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) per valutare la motivazione situazionale rispetto a una specifica attività.

La scala consente di misurare il grado con cui un comportamento è regolato da motivazioni intrinseche o estrinseche, oppure da assenza di motivazione (amotivazione).

La SIMS è composta da 16 item, suddivisi in quattro sottoscale di quattro item ciascuna:

1. Motivazione intrinseca (es. "Perché trovo questa attività interessante", "Perché trovo queste attività veramente piacevoli"),
2. Regolazione identificata (es. "Perché ho scelto di farlo per la mia salute", "Per una mia decisione personale"),
3. Regolazione esterna (es. "Perché gli altri si aspettano che lo faccia", "Perché sono spinto/a da altri a praticarlo"),
4. Amotivazione (es. "Non lo so, in effetti non ne vedo il vantaggio", "Potrebbero esserci buoni motivi, ma

personalmente non ne vedo alcuno”).

Gli item sono valutati su una scala Likert a 7 punti (da 1 = per nulla vero a 7 = esattamente vero), in risposta al prompt “Perché pratici questo sport?”.

Punteggi più elevati indicano un livello maggiore della forma di motivazione corrispondente. La versione italiana utilizzata nello studio si basa sull'adattamento linguistico e concettuale proposto da Carbonaro, Cei, Ruscello e Quagliarotti (2016), impiegata in contesti sportivi amatoriali e master. Gli autori hanno confermato la buona comprensibilità semantica e la coerenza interna della scala (α di Cronbach compresi tra .77 e .91 nelle quattro dimensioni). Le analisi psicometriche originali condotte da Guay et al. (2000) su campioni canadesi hanno evidenziato una struttura a quattro fattori coerente con il continuum motivazionale proposto dalla teoria dell'autodeterminazione, e coefficienti di affidabilità interna soddisfacenti (α = .80–.95). Le sottoscale hanno inoltre mostrato validità convergente e discriminante rispetto a misure di interesse, emozioni positive e intenzioni comportamentali. Nel presente studio, la SIMS è stata somministrata in formato digitale, e i punteggi per ciascuna sottoscala sono stati calcolati come media dei quattro item corrispondenti, in modo da ottenere un indice sintetico per ogni forma di motivazione.

Per esplorare le dimensioni emotive legate alla pratica sportiva, è stata inserita nel questionario una sezione specificamente dedicata all'analisi delle paure più rilevanti percepite dagli atleti durante allenamenti e competizioni. La selezione iniziale degli item è stata effettuata sulla base di un focus group esplorativo condotto con otto atleti adulti agonisti appartenenti a una società sportiva del torinese, scelti per la loro esperienza pluriennale in ambito competitivo. Durante l'incontro, strutturato secondo un approccio qualitativo semi-strutturato, i partecipanti sono stati invitati a condividere in modo libero e riflessivo le proprie principali fonti di timore e incertezza legate alla pratica sportiva. Le trascrizioni dell'incontro sono state successivamente analizzate mediante analisi tematica induttiva (Braun & Clarke, 2006), permettendo di individuare un insieme di categorie ricorrenti di paura (es. paura dell'infortunio, del fallimento, del giudizio sociale, del limite fisico) da cui sono stati derivati i singoli item del questionario. La versione finale della scala delle paure comprende 24 item, ciascuno formulato come affermazione relativa a una possibile paura associata alla pratica sportiva (es. “Paura di cadere durante una gara”, “Paura di deludere la società per cui gareggio”, “Paura di sentirmi vecchio/a”). Ai partecipanti è stato chiesto di indicare in ordine di importanza le tre paure che percepivano come più significative, assegnando i valori 1 (massima importanza), 2 (importanza intermedia) e 3 (minima importanza). Questa modalità di rilevazione ha consentito di costruire un indice sintetico di importanza

media per ciascun item, calcolato come media ponderata delle posizioni assegnate. Valori più bassi indicano una maggiore salienza della paura. Tale impostazione metodologica si fonda sul principio dell'autovalutazione comparativa, che consente di cogliere la gerarchia soggettiva delle fonti di ansia sportiva, piuttosto che la loro mera presenza/assenza.

Per indagare le preferenze degli atleti rispetto agli atteggiamenti e ai comportamenti dell'allenatore, è stato sviluppato un questionario ad hoc composto da 40 item, articolati su una scala Likert a 5 punti (1 = per nulla importante; 5 = molto importante). La costruzione dello strumento è stata supportata da tecniche di intelligenza artificiale generativa, che hanno consentito di integrare, in un unico set di item, i principi teorici dello stile pedagogico di insegnamento e quelli dello stile andragogico applicati al contesto sportivo.

Lo strumento è stato costruito ex novo mediante processo di co-creazione ibrida avvalendosi di algoritmi di Intelligenza Artificiale implementati in ChatGPT. L'architettura del sistema è stata, preliminarmente configurata attraverso una fase di istruzione sistemica integrando i postulati teorici dell'andragogia, con specifico riferimento al modello di Knowles. Tale base è stata integrata dall'analisi comparativa di questionari utilizzati per valutare l'esperienza di apprendimento degli adulti in contesti educativi non sportivi. Sulla base di tali informazioni, è stata richiesta la generazione di item mirati a operationalizzare gli elementi chiave dell'andragogia adattandoli al contesto sportivo. Gli item prodotti sono stati successivamente sottoposti a revisione umana da parte di parrinatori adulti, al fine di verificarne la chiarezza semantica e la comprensibilità, prima della somministrazione definitiva.

I primi 20 item indagano aspetti riconducibili a un approccio pedagogico, quali la strutturazione dell'apprendimento, la chiarezza delle istruzioni, la correzione tecnica e la guida esplicita da parte del coach. I restanti 20 item si riferiscono invece a dimensioni proprie di un approccio andragogico, incentrato su autonomia, esperienza, personalizzazione e co-costruzione del percorso formativo.

La formulazione delle domande si è basata su una revisione dei modelli teorici della pedagogia dello sport e dell'andragogia applicata (Knowles, 1980/2007; Merriam & Bierema, 2014), adattandone i costrutti al contesto dell'allenamento sportivo adulto. In assenza di strumenti validati in letteratura che misurassero le preferenze degli atleti nei confronti dello stile dell'allenatore, il presente questionario rappresenta un tentativo esplorativo originale di trasferire concetti educativi tradizionali al dominio sportivo, mantenendo coerenza teorica e chiarezza linguistica nella formulazione degli item.

Procedura

I dati sono stati raccolti mediante un questionario online somministrato tramite Google Forms nel periodo compreso tra settembre 2024 e dicembre 2024. È stata consentita una sola compilazione per ciascun partecipante, garantendo l'assenza di risposte duplicate. Le risposte sono state archiviate automaticamente in un database protetto ed esportate successivamente per l'analisi. Prima dell'elaborazione statistica, il dataset è stato sottoposto a procedure di controllo per verificarne completezza e coerenza. Le risposte incomplete o non valide sono state escluse. I dati sono stati

trattati in forma anonima, nel rispetto delle linee guida etiche vigenti, e l'accesso al database è stato limitato esclusivamente al team di ricerca. Sono state infine applicate procedure di pulizia e codifica dei dati al fine di prepararli per le successive analisi.

Analisi statistiche

I dati raccolti sono stati inizialmente elaborati mediante il software JASP, utilizzato per l'esecuzione delle analisi statistiche descrittive e inferenziali. Successivamente, i risultati ottenuti sono stati revisionati tramite il programma Julius al fine di verificare la correttezza delle procedure analitiche e l'interpretazione degli output. Julius è uno strumento di supporto alle analisi dei dati basato su intelligenza artificiale, progettato per assistere nella revisione dei risultati statistici, nel controllo della coerenza delle analisi e nella validazione dei passaggi metodologici. Questo doppio livello di elaborazione ha consentito di aumentare l'affidabilità complessiva delle analisi svolte.

Risultati

Descrittive del campione

Il campione complessivo era costituito da 94 partecipanti.

La maggioranza dei partecipanti ha scelto di compilare il questionario in lingua italiana ($n = 68$; 72,3%), mentre il 27,7% ($n = 26$) ha utilizzato la lingua inglese.

La distribuzione geografica del campione mostra una prevalenza di partecipanti provenienti dall'Italia ($n = 57$; 60,6%), seguiti da residenti in Svizzera ($n = 11$; 11,7%) e da altri Paesi ($n = 7$; 7,4%). Le restanti provenienze (ad es. Francia, Germania, Regno Unito, e altre) rappresentano quote inferiori al 5% ciascuna.

Per quanto riguarda il genere, la maggior parte del campione si è identificata come femminile ($n = 72$; 76,6%), mentre il 23,4% ($n = 22$) si è identificato come maschile.

L'età media dei partecipanti è risultata pari a $M = 45$ anni ($DS = 12$). L'intervallo di età varia approssimativamente dai 21 ai 70 anni, con una prevalenza nella fascia adulta centrale (40–55 anni).

Il titolo di studio più rappresentato è la laurea magistrale ($n = 38$; 40,4%), seguita dal diploma di scuola secondaria superiore (circa 25%), dalla laurea triennale (circa 20%) e da titoli post-laurea o dottorati (meno del 10%).

Le professioni maggiormente rappresentate sono risultate essere: impiegato ($n = 23$; 24,5%), insegnante/docente (circa 18%), libero professionista (12%) e studente (8,5%). Le restanti categorie includono pensionati, disoccupati e altre professioni occasionali.

Alla domanda "Da quanti anni pratichi questo sport?", la maggioranza ha riportato di praticare da oltre 10 anni ($n = 35$; 37,2%). Seguono coloro che praticano da 6 a 10 anni ($n = 27$; 28,7%), da 3 a 5 anni ($n = 19$;

20,2%) e da meno di 3 anni ($n = 13$; 13,8%). Alla domanda "Pratichi questo sport a livello agonistico?", il 58,5% ($n = 55$) ha risposto sì, mentre il 41,5% ($n = 39$) ha dichiarato di non partecipare ad attività agonistiche.

Tra coloro che competono, la categoria più rappresentata è risultata essere la Bronze ($n = 11$; 19,6%), seguita da Silver (14,3%), Gold (10,7%) e altre categorie amatoriali o master (inferiori al 10%).

Il 35,1% dei rispondenti ($n = 33$) ha indicato di aver imparato a praticare lo sport dopo i 40 anni, mentre il 27,6% ($n = 26$) ha iniziato tra i 30 e i 39 anni, il 19,1% ($n = 18$) tra i 20 e i 29 anni, e solo una minoranza (inferiore al 10%) ha iniziato in età giovanile (prima dei 20 anni).

La maggior parte dei partecipanti ($n = 75$; 89,4%) ha dichiarato di praticare altri sport oltre al pattinaggio, mentre il 10,6% ($n = 9$) non svolge altre attività sportive. Gli sport aggiuntivi più citati includono nuoto, yoga, corsa e ciclismo.

Il numero medio di allenamenti dichiarato è di 2,65 allenamenti a settimana ($DS = 1,12$). La distribuzione mostra che il 28,7% si allena due volte a settimana, il 24,5% tre volte, e il 18% una sola volta.

L'allenamento più frequentemente indicato è quello tecnico in pista o campo ($n = 28$; 29,8%), seguito da allenamenti misti (tecnici e fisici) ($n = 22$; 23,4%) e da sessioni di potenziamento fisico o stretching ($n = 15$; 16%).

Infine, rispetto alla modalità di allenamento, la risposta più comune è risultata essere "sia in gruppo che da solo/a, con allenatore o altri" ($n = 31$; 33,0%).

Seguono gli allenamenti individuali con allenatore ($n = 24$; 25,5%) e quelli di gruppo ($n = 18$; 19,1%). Le altre modalità (allenamento da soli senza supervisione o in coppia) sono risultate meno frequenti (< 10%).

Sintesi generale del campione analizzato

Nel complesso, il campione è costituito prevalentemente da donne adulte italiane con elevato livello di istruzione, impegnate professionalmente e con un'esperienza sportiva consolidata nel pattinaggio artistico su ghiaccio. La maggior parte pratica regolarmente l'attività a livello agonistico e combina allenamenti tecnici e fisici svolti in forma mista (individuale e di gruppo).

Motivazioni alla pratica sportiva

Sono state analizzate 16 variabili relative alle motivazioni che spingono gli atleti adulti a praticare la loro disciplina sportiva, valutate su una scala Likert a 7 punti (1 = per niente d'accordo; 7 = pienamente d'accordo). Le quattro sotto scale della Situational Motivation Scale (SIMS) mostrano un buon livello di coerenza interna.

Le motivazioni intrinseche — legate al piacere, all'interesse e al benessere personale — hanno mostrato i punteggi medi più elevati. In particolare, l'item "Perché trovo queste attività interessanti" ha riportato una media di $M = 6,65$ ($DS = 0,67$), mentre "Perché trovo queste attività veramente piacevoli" ha ottenuto $M = 6,55$ ($DS = 0,77$).

Anche la motivazione "Perché trovo che queste attività mi facciano bene" e "Perché ho scelto di farlo per la mia salute" hanno registrato valori alti, rispettivamente $M = 6,21$ ($DS = 0,94$) e $M = 5,35$ ($DS = 1,51$), indicando che la maggior parte dei partecipanti riconosce nella pratica sportiva un forte valore

legato al benessere psicofisico e alla salute.

Al contrario, le motivazioni estrinseche o controllate (es. pressione esterna, obbligo o mancanza di scelta) hanno riportato medie sensibilmente inferiori.

Ad esempio, "Perché sono spinto/a da altri a praticarlo" ha ottenuto $M = 1,70$ ($DS = 1,22$), "Perché è qualcosa che sono obbligato/a fare" $M = 1,45$ ($DS = 0,83$), e "Perché gli altri si aspettano che lo faccia" $M = 1,62$ ($DS = 0,91$).

Anche gli item che riflettono amotivazione (assenza di motivazione intrinseca o estrinseca), come "Potrebbero esserci buoni motivi per praticare queste attività, ma personalmente non ne vedo alcuno" e "Non lo so, in effetti non ne vedo il vantaggio", mostrano punteggi estremamente bassi ($M = 1,31$, $DS = 0,89$ e $M = 1,28$, $DS = 0,77$, rispettivamente).

Tabella 1 - Statistiche descrittive delle motivazioni alla pratica sportiva (scala Likert 1-7)

Item motivazionale	M	DS	Min	Max
Perché trovo queste attività interessanti	6.65	0.67	4.0	7.0
Perché trovo queste attività veramente piacevoli	6.55	0.77	4.0	7.0
Perché trovo che queste attività mi facciano bene	6.21	0.94	3.0	7.0
Perché ho scelto di farlo per la mia salute	5.35	1.51	1.0	7.0
Perché credo che queste attività siano importanti per me	5.89	1.04	3.0	7.0
Per il piacere che provo quando faccio queste attività	6.41	0.88	4.0	7.0
Per una mia decisione personale	6.33	1.12	3.0	7.0
Perché sono spinto/a da altri a praticarlo	1.70	1.22	1.0	7.0
Perché è qualcosa che sono obbligato/a a fare	1.45	0.83	1.0	6.0
Perché gli altri si aspettano che lo faccia	1.62	0.91	1.0	7.0
Perché non ho altra scelta che farlo	1.55	1.01	1.0	7.0
Potrebbero esserci buoni motivi per praticare queste attività, ma personalmente non ne vedo alcuno	1.31	0.89	1.0	6.0
Non lo so, in effetti non ne vedo il vantaggio	1.28	0.77	1.0	6.0
Pratico queste attività ma non sono sicuro/a che ne valga la pena	1.38	0.81	1.0	5.0
Pratico queste attività ma mi chiedo se sia una buona cosa continuare	1.41	0.88	1.0	6.0
Perché trovo queste attività divertenti	6.48	0.69	4.0	7.0

Tabella 2 - Risultati delle sottoscale della Situational Motivation Scale (SIMS)

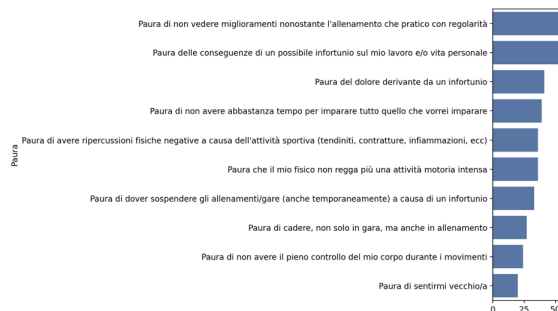
Sottoscala	N° item	M	DS	α di Cronbach
Motivazione intrinseca	4	6.59	0.80	0.82
Regolazione identificata	4	6.22	1.21	0.67
Regolazione esterna	4	1.48	1.17	0.85
Amotivazione	4	1.64	1.36	0.85

Le paure legate alla pratica sportiva

Per ordinare le paure dichiarate dagli atleti è stato utilizzato un indice ponderato che integra frequenza e importanza della scelta (punteggio = $3 \times \text{rank1} + 2 \times \text{rank2} + 1 \times \text{rank3}$). In base a tale metrica, la paura con il punteggio più alto è risultata "non vedere miglioramenti nonostante l'allenamento che pratico con regolarità" (punteggio ponderato = 58; selezioni = 28; rank1 = 9; rank2 = 12; rank3 = 7), seguita da "le conseguenze di un possibile infortunio sul mio lavoro e/o vita personale" (41; 27; 1; 12; 14). Al quarto posto si colloca "non avere abbastanza tempo per imparare tutto quello che vorrei imparare" (39; 16; 8; 7; 1). Valori

leggermente inferiori sono stati osservati per "avere ripercussioni fisiche negative a causa dell'attività sportiva (tendiniti, contratture, infiammazioni, ecc.)" (36; 17; 7; 5; 5) e "che il mio fisico non regga più un'attività motoria intensa" (36; 16; 6; 8; 2). Seguono "dover sospendere gli allenamenti/gare (anche temporaneamente) a causa di un infortunio" (33; 18; 5; 5; 8), "cadere, non solo in gara, ma anche in allenamento" (27; 12; 4; 7; 1), "non avere il pieno controllo del mio corpo durante i movimenti" (24; 9; 7; 1; 1) e "sentirmi vecchio/a" (20; 8; 5; 2; 1). Complessivamente, la gerarchia dei timori evidenzia un profilo dominato da preoccupazioni di efficacia personale e progresso, di rischio/infortunio e sue ricadute funzionali o sociali, e di gestione del tempo di apprendimento, delineando priorità concrete per interventi di prevenzione e supporto psicoeducativo rivolti ad atleti adulti/master.

Tabella 3 - Ranking indice ponderate delle paure



L'analisi delle paure legate alla pratica sportiva ha evidenziato che non emergono differenze statisticamente significative tra i gruppi considerati in relazione all'intensità e alla probabilità di selezione delle paure. In particolare, i confronti tra agonisti e non agonisti, tra le diverse fasce di età di inizio della pratica sportiva e tra i gruppi distinti per anni di esperienza sportiva non hanno mostrato effetti significativi né sul punteggio ordinato delle paure (3 = prima, 2 = seconda, 1 = terza, 0 = non selezionata), né sulla probabilità che una paura venisse indicata in una qualsiasi delle tre posizioni (p_{any}). Per la comparazione tra due gruppi (agonisti vs non agonisti) sono stati utilizzati test Mann-Whitney U per il punteggio ordinato e test chi-quadrato per p_{any} . Per i confronti a tre gruppi (età di inizio e anni di pratica) sono stati impiegati test Kruskal-Wallis e test chi-quadrato analoghi. Tutti i risultati sono stati corretti per confronti multipli mediante il metodo Benjamini-Hochberg (FDR 5%), applicato separatamente per ciascun blocco di analisi. Nessuna delle paure ha superato la soglia di significatività ($q < .05$) dopo correzione.

Sebbene le differenze osservate non raggiungano significatività statistica, sono emerse alcune tendenze descrittive. Gli agonisti hanno mostrato una leggera maggiore frequenza di risposte "non provo paura", mentre i non

agonisti tendono a riportare più spesso paure legate al dolore o all'infortunio. Per quanto riguarda l'età di inizio e gli anni di pratica, non si osservano gradienti stabili o sistematici: le differenze tra livelli risultano piccole e non coerenti. Nel complesso, i risultati indicano che i profili di paura sono sostanzialmente simili tra i gruppi considerati. Le paure più frequentemente espresse riguardano il rischio di infortunio e la perdita di controllo corporeo, dimensioni che si confermano rilevanti per l'intera popolazione sportiva adulta, indipendentemente dal livello competitivo o dall'esperienza accumulata.

Sintesi interpretativa delle paure legate allo sport

Le paure più rilevanti tra gli atleti adulti riguardano la mancanza di miglioramento, le conseguenze degli infortuni e il dolore fisico. Emergono inoltre timori legati al tempo insufficiente per apprendere e alla tenuta fisica nel lungo periodo. In sintesi, le paure riflettono un equilibrio tra preoccupazioni di autoefficacia, rischio fisico e declino prestativotipico dell'età adulta. L'assenza di differenze significative tra sottogruppi di esperienza o livello agonistico suggerisce che tali vissuti emotivi siano caratteristici della condizione adulta, indipendentemente dall'expertise sportiva.

In ragione della natura esplorativa e dello sviluppo ad hoc dello strumento, i dati ottenuti offrono indicazioni preliminari che richiedono ulteriori studi di validazione prima di poter essere interpretati in chiave confermativa.

Stile di coaching preferito

Per valutare le preferenze degli atleti rispetto allo stile dell'allenatore sono stati analizzati 40 item (Likert 1–5), di cui 20 riferiti a un approccio pedagogico e 20 a un approccio andragogico. Per ciascun item sono state calcolate frequenze percentuali, numero di risposte valide e media di importanza (5 = massima importanza), quindi gli item sono stati ordinati in ordine decrescente. A livello aggregato, gli item di approccio pedagogico hanno mostrato una media complessiva leggermente superiore ($M = 3.98$) rispetto a quelli andragogici ($M = 3.91$), suggerendo che, nel campione analizzato, gli atleti tendono a preferire comportamenti dell'allenatore maggiormente orientati alla strutturazione didattica e alla guida rispetto a quelli tipici della conduzione andragogica (es. auto-direzione e autonomia).

Tabella 4 - Preferenze degli atleti rispetto agli atteggiamenti e comportamenti dell'allenatore (prime 10 posizioni. Tabella completa in allegato 1 a fondo articolo)

Rank	Item (descrizione in italiano)	Approccio	M	SD	N	%5	%4	%3	%2	%1
1	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice controlli attentamente la tua tecnica e ti corregga se necessario?	Pedagogico	4.80	0.48	94	82.98	13.83	3.19	0.00	0.00
2	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice fornisca istruzioni dettagliate e precise su come eseguire correttamente ogni esercizio?	Pedagogico	4.77	0.47	94	78.72	19.15	2.13	0.00	0.00
3	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice crei un ambiente sicuro e rispettoso durante l'allenamento?	Andragogico	4.55	0.76	94	67.02	24.47	6.38	1.06	1.06
4	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice adatti gli esercizi e gli allenamenti alle tue esigenze e capacità personali?	Andragogico	4.54	0.79	94	67.02	24.47	5.32	2.13	1.06
5	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice adatti l'intensità e la difficoltà dell'allenamento alle tue capacità fisiche attuali?	Andragogico	4.53	0.79	94	65.96	25.53	5.32	2.13	1.06
6	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice abbia una solida preparazione teorica e pratica nella disciplina sportiva che insegna?	Pedagogico	4.50	0.73	94	60.64	31.91	4.26	3.19	0.00
7	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice personalizzi il metodo di allenamento in base al livello del gruppo?	Pedagogico	4.43	0.99	94	65.96	21.28	4.26	6.38	2.13
8	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ponga attenzione ai dettagli tecnici durante ogni esercizio?	Pedagogico	4.41	0.72	94	52.13	40.43	4.26	3.19	0.00
9	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice offra un feedback costante e puntuale per migliorare le tue prestazioni?	Pedagogico	4.39	0.83	94	58.51	25.53	12.77	3.19	0.00
10	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice organizzi l'allenamento in modo strutturato e metodico?	Pedagogico	4.38	0.96	94	61.70	23.40	8.51	4.26	2.13

(Nota: le medie sono su scala 1-5, dove 5 = "molto importante")

A livello complessivo, gli item riconducibili all'approccio pedagogico risultano altamente valorizzati dagli atleti (media blocco: $M = 3.98$). I punteggi più elevati riguardano la supervisione tecnica con correzioni immediate, la chiarezza delle istruzioni, la competenza tecnico-disciplinare del coach e l'organizzazione metodica della seduta. Questo pattern suggerisce una forte preferenza per uno stile guidato e strutturato, in cui l'allenatore ricopre una funzione didattica esplicita: definisce standard tecnici, offre feedback frequenti, cura i dettagli esecutivi e mantiene una cornice ordinata e prevedibile. In termini educativi, tali evidenze rimandano a una domanda di direzione esperta, di modellamento delle abilità e di scaffolding progressivo, funzionali alla padronanza tecnica e all'autoefficacia percepita.

Gli item dell'approccio andragogico mostrano a loro volta una valutazione medio-alta (media blocco: $M = 3.91$), con priorità attribuite alla sicurezza e al rispetto nel contesto di allenamento, alla personalizzazione di esercizi e carichi, all'adattamento della difficoltà alle capacità del momento, nonché all'interesse per i progressi individuali e all'apprendimento attraverso l'esperienza. Questo profilo riflette l'apprezzamento per uno stile centrato sull'atleta adulto, sensibile ai bisogni personali, alla autonomia e alla rilevanza del compito, in cui la relazione educativa si fonda su fiducia, responsabilità condivisa e co-costruzione dei percorsi di miglioramento.

Confrontando i due blocchi, gli atleti esprimono una leggera preferenza media per lo stile pedagogico rispetto a quello andragogico ($\Delta M \approx 0.07$ punti su 5). In termini interpretativi, il coaching ritenuto ideale nel campione combina una forte struttura didattica (chiarezza, correzioni, feedback, organizzazione) con elementi andragogici di personalizzazione, sicurezza e adattività. In altri termini, lo stile preferito è ibrido: mantiene l'autorità tecnica e metodologica dell'allenatore, ma integra pratiche di individualizzazione e attenzione al contesto tipiche della formazione dell'adulto.

Il test di Mann-Whitney U non ha evidenziato differenze statisticamente significative tra i punteggi medi relativi all'approccio pedagogico ($Mdn =$

3.98) e quelli relativi all'approccio andragogico ($Mdn = 3.91$), $U(94, 94) = 4624.00$, $p = .582$, $d = 0.05$. L'effetto è trascurabile, indicando che, nel complesso, gli atleti tendono ad attribuire un'importanza simile ai due stili di allenamento.

Sintesi interpretativa dello stile di coaching preferito

Gli atleti adulti mostrano una leggera preferenza per uno stile pedagogico rispetto a quello andragogico, valorizzando la chiarezza, le correzioni tecniche e l'organizzazione metodica dell'allenatore. Tuttavia, apprezzano anche aspetti andragogici come la personalizzazione, la sicurezza e la collaborazione. L'assenza di differenze statisticamente significative suggerisce che il modello ideale di coaching sia ibrido, capace di integrare struttura didattica e attenzione individuale, rispondendo ai bisogni specifici degli atleti adulti.

Conclusioni

L'obiettivo di questo studio era indagare il mondo psicologico e motivazionale dell'atleta adulto nel contesto del pattinaggio artistico su ghiaccio, con l'intento finale di costruire un "manuale" operativo per allenatori che lavorano con atleti master, i quali spesso non hanno ricevuto nella propria formazione indicazioni specifiche sul coaching dell'adulto. In particolare, le ipotesi vertevano su quattro nodi essenziali: (a) quali paure emergono tra gli adulti sportivi, (b) quali motivazioni li spingono a impegnarsi, (c) la relazione tra paure e variabili esperienziali (età di inizio, anni di pratica), e (d) il tipo di stile di coaching preferito (pedagogico vs andragogico).

I risultati ottenuti presentano un quadro interessante e in parte coerente con le ipotesi. Sul piano delle paure, gli atleti adulti mostrano principalmente preoccupazioni legate al miglioramento personale, al rischio di infortunio e alla tenuta fisica nel tempo, riflettendo un equilibrio tra componenti tecniche e psicologiche della prestazione. Tuttavia, il confronto tra chi ha iniziato la pratica sportiva in età adulta e chi l'ha intrapresa da giovane non ha evidenziato differenze statisticamente significative nei livelli di paura percepita.

Le motivazioni risultano prevalentemente intrinseche, orientate al benessere personale, al miglioramento continuo e alla socialità — in linea con letteratura esistente che attribuisce agli adulti un orientamento motivazionale diverso rispetto ai più giovani (MacLellan et al., 2019).

Per quanto riguarda le variabili esperienziali, le analisi non hanno evidenziato relazioni robuste tra paure e anni di pratica o età di avvio, suggerendo che tali timori siano relativamente stabili all'interno della popolazione adulta, piuttosto che modulati direttamente da

esperienza o anzianità.

Infine, relativamente allo stile di coaching, la media complessiva dei punteggi indica che gli item pedagogici sono leggermente più valorizzati del blocco andragogico, ma tale differenza non è risultata statisticamente significativa. Ciò suggerisce che gli atleti adulti non manifestano una netta preferenza esclusiva per l'uno o l'altro stile, ma piuttosto apprezzano una modalità ibrida che coniughi guida, competenza tecnica e struttura pedagogica, con aspetti di flessibilità, personalizzazione e relazione tipici dell'andragogia.

Criticità e Sviluppi Futuri

Limiti della ricerca

Il presente studio presenta diverse limitazioni. In primo luogo, il reclutamento dei partecipanti per adesione volontaria e diffusione tramite reti sociali e professionali comporta alcuni limiti metodologici, tra cui un possibile bias di autoselezione e una rappresentatività ridotta della popolazione di riferimento, che devono essere considerati nell'interpretazione dei risultati. Inoltre, la composizione del campione, costituito esclusivamente da atleti adulti, rappresenta un limite in termini di comparabilità intergenerazionale. Sarebbe di grande interesse replicare la stessa indagine su campioni giovanili, per esaminare in che misura le preferenze verso lo stile dell'allenatore varino in funzione dell'età, dell'esperienza sportiva e del livello di autonomia percepita. Tali approfondimenti potrebbero contribuire a delineare un modello evolutivo dello stile educativo sportivo, utile per comprendere la transizione dalle logiche pedagogiche dell'insegnamento a quelle andragogiche tipiche dell'apprendimento adulto. Una delle principali criticità metodologiche della ricerca riguarda la mancanza di strumenti preesistenti specificamente dedicati alla rilevazione delle preferenze degli atleti in relazione agli stili pedagogici e andragogici dell'allenatore. Sebbene esistano questionari validati in ambito formativo per valutare la percezione dello stile didattico, tali strumenti risultano centrati sull'azione dell'insegnante e non sulle preferenze del discente. Inoltre, la maggior parte è stata sviluppata per contesti educativi formali e non per l'ambiente sportivo.

Per tali ragioni, il questionario impiegato (vedi appendice – Questionario sulla percezione dell'approccio pedagogico e andragogico nel coaching sportivo - PPAC-AAQ) in questo studio è stato costruito ex novo, con il supporto dell'intelligenza artificiale, adattando costrutti teorici provenienti da ambiti limitrofi. Nonostante il processo di supervisione umana al lavoro generato con IA, lo strumento rappresenta la principale criticità metodologica dello studio: in assenza di una validazione psicometrica formale, non è possibile garantire l'unidimensionalità delle sottoscale né l'affidabilità delle misure, e le inferenze aggregate (ad esempio il confronto tra orientamento pedagogico e andragogico) devono essere interpretate con cautela. Il questionario va pertanto considerato come una *proof of concept* con finalità esplorative, utile a valutare la fattibilità e la coerenza teorica della scala proposta, ma non ancora adeguato per un utilizzo confermativo. Questa

limitazione rende necessari futuri studi di validazione (ad es. analisi fattoriali ed esami sistematici dell'affidabilità) su campioni indipendenti. Tuttavia, il questionario costituisce un primo passo verso la definizione di nuove metriche di valutazione dell'interazione pedagogico-andragogica nello sport.

Oltre alla mancanza di strumenti validati e specificamente orientati al contesto sportivo adulto, ulteriori elementi di criticità emergono sul piano linguistico e metodologico del disegno di ricerca. In primo luogo, il questionario è stato tradotto automaticamente in lingua inglese mediante sistemi di intelligenza artificiale al fine di favorire la diffusione e la futura applicazione in contesti internazionali. Allo stato attuale, il processo traduttivo non è stato accompagnato da una procedura di validazione scientifica/linguistica. In particolare, la versione inglese non è stata oggetto di back-translation indipendente, né di analisi sistemiche di equivalenza semantica, concettuale e culturale, secondo i protocolli di adattamento transculturale degli strumenti psicometrici. Questo limita, al momento, l'utilizzo comparativo dello strumento in popolazioni non italofone.

Un'ulteriore criticità riguarda l'assenza di un gruppo di controllo, che avrebbe permesso di verificare la stabilità delle preferenze rilevate in differenti condizioni o contesti sportivi.

La ricerca, essendo di natura esplorativa e descrittiva, si è focalizzata sulla costruzione e sull'applicazione iniziale dello strumento, ma non consente di trarre inferenze causali o di generalizzare i risultati a tutta la popolazione di riferimento.

Sviluppi futuriIn prospettiva, futuri sviluppi di ricerca dovrebbero includere:

- Validazione psicometrica dello strumento: È necessario procedere alla validazione scientifica del Questionario sulla percezione dell'approccio pedagogico e andragogico nel coaching sportivo - PPAC-AAQ, verificandone l'attendibilità, la consistenza interna, la struttura fattoriale e la validità convergente. Tale passaggio consentirebbe di consolidarne la robustezza teorica e l'applicabilità in contesti di ricerca differenti.
- Taratura linguistica e interculturale: Occorre realizzare una traduzione e taratura accurata delle versioni in lingua inglese (e in altre lingue), mediante procedure di back-translation e verifiche di equivalenza semantica e concettuale. Ciò permetterà di condurre studi cross-contesto e cross-culturali, ampliando la comparabilità internazionale dei risultati.
- Ampliamento e diversificazione dei campioni: È auspicabile estendere la ricerca a differenti fasce

d'età e discipline sportive, per testare la stabilità del modello teorico e la sua applicabilità trasversale nel panorama sportivo, sia giovanile sia master.

- Approccio longitudinale: L'integrazione di disegni longitudinali consentirebbe di osservare l'evoluzione nel tempo delle paure, delle motivazioni e delle preferenze di coaching, offrendo una visione dinamica dell'apprendimento sportivo in età adulta.
- Interventi formativi per allenatori: Sarebbe utile sviluppare e sperimentare programmi formativi basati sulle evidenze emerse da questa ricerca, al fine di valutare il loro impatto sulla soddisfazione, l'autoefficacia e la prestazione degli atleti master. Questi interventi potrebbero favorire la definizione di un modello integrato di coaching pedagogico-andragogico, in grado di bilanciare guida tecnica e valorizzazione dell'autonomia dell'atleta adulto.

Queste linee di sviluppo possono contribuire a consolidare il modello teorico pedagogico-andragogico applicato allo sport adulto e promuovere una cultura del coaching più consapevole e orientata ai bisogni maturi dell'atleta.

Ricadute operative per allenatori/allenatrici

I risultati della presente ricerca, integrati con il quadro teorico dell'andragogia (Knowles, 1980; Peltier, 2020), suggeriscono una serie di implicazioni operative utili per allenatori e formatori che lavorano con atleti adulti, sia in contesti agonistici che amatoriali. In linea con il profilo emerso – costituito prevalentemente da donne adulte, con elevato livello di istruzione, esperienza sportiva consolidata e motivazione intrinseca elevata – l'intervento didattico dovrebbe fondarsi su un equilibrio tra struttura pedagogica e flessibilità andragogica, promuovendo al contempo sicurezza, autonomia e significato personale.

In primo luogo, la personalizzazione degli obiettivi e dei percorsi di allenamento risulta cruciale, poiché il campione mostra un'ampia eterogeneità per età di inizio (dal periodo giovanile fino oltre i 40 anni) e per anni di pratica. La possibilità di modulare esercizi e traguardi in funzione della storia personale dell'atleta favorisce il senso di competenza e la rilevanza percepita dell'attività (Knowles, 1980). A ciò si accompagna la necessità di coinvolgere attivamente l'atleta nella pianificazione e nella valutazione del proprio percorso. L'elevato livello di motivazione autodeterminata ($M = 6.59$ per la motivazione intrinseca e $M = 6.22$ per la regolazione identificata) indica che gli adulti traggono beneficio da una partecipazione consapevole e condivisa ai processi decisionali (Deci & Ryan, 2000).

La creazione di un clima psicologico sicuro e rispettoso rappresenta un ulteriore elemento chiave. Le principali paure rilevate – come il timore di cadere, di perdere il controllo del corpo o di "fare una brutta figura" – rimandano a bisogni di protezione e fiducia interpersonale. L'allenatore dovrebbe dunque ridurre l'ansia da prestazione, promuovere il valore dell'errore come strumento di apprendimento e offrire feedback costruttivi. I dati mostrano infatti una forte preferenza

per la supervisione tecnica con correzioni immediate ($M = 4.80$) e per la chiarezza delle istruzioni ($M = 4.77$), suggerendo che la guida esperta rimane un elemento fondamentale per la percezione di sicurezza e per il miglioramento tecnico.

Parallelamente, gli atleti valorizzano aspetti tipicamente andragogici, quali la personalizzazione degli esercizi ($M = 4.54$) e l'adattamento dei carichi alle capacità attuali ($M = 4.53$). Queste preferenze indicano la richiesta di un approccio che rispetti tempi, limiti e risorse individuali, riconoscendo la differente fisiologia e disponibilità temporale dell'adulto (media di 2,65 allenamenti settimanali). Tale attenzione consente di prevenire infortuni e di sostenere la motivazione a lungo termine.

L'analisi delle motivazioni alla pratica evidenzia inoltre che gli adulti praticano principalmente "per piacere", "perché trovano l'attività interessante" e "perché fa bene alla salute" ($M > 6$ su 7). Di conseguenza, l'allenatore dovrebbe rinforzare i significati intrinseci della pratica sportiva, come il benessere, la socialità e il senso di realizzazione personale, piuttosto che fare leva su pressioni esterne o incentivi estrinseci. Ciò si traduce nell'adozione di strategie comunicative positive, empatiche e orientate alla valorizzazione dei progressi individuali.

L'attenzione alla struttura e prevedibilità dell'allenamento costituisce un ulteriore aspetto operativo. La preferenza per sessioni metodiche e organizzate ($M = 4.38$) riflette l'esigenza di coerenza e chiarezza tipica degli adulti, spesso impegnati tra lavoro e vita familiare. Tuttavia, questa struttura deve convivere con momenti di sperimentazione e riflessione personale, favorendo la consapevolezza corporea, la riflessione post-allenamento e la co-costruzione dei significati dell'esperienza sportiva.

Infine, il riconoscimento della dimensione identitaria ed emozionale dell'attività fisica è centrale. Paure legate al confronto con atleti più giovani o al sentirsi "vecchi" sottolineano il ruolo dello sport come spazio di autoaffermazione e autostima. L'allenatore che adotta una prospettiva andragogica considera l'adulto non solo come un esecutore di compiti motori, ma come un individuo che apprende attraverso la propria esperienza e attribuisce al gesto sportivo un valore personale, sociale e simbolico.

In sintesi, il modello di coaching più efficace per l'atleta adulto appare ibrido: coniuga la solidità metodologica e la competenza tecnica dell'approccio pedagogico con l'empatia, la collaborazione e l'autonomia proprie dell'andragogia. Tale integrazione consente di

rispondere ai bisogni cognitivi, affettivi e motivazionali dell'adulto, sostenendo non solo la performance ma anche il benessere complessivo dell'atleta nel corso della vita sportiva.

Traducendo queste implicazioni in termini di pratiche operative, l'allenatore può adottare una serie di strategie tecniche orientate a valorizzare l'apprendimento adulto. Proponiamo alcuni esempi:

1. Definizione condivisa degli obiettivi. Incontri periodici per concordare obiettivi personali e tecnici, aggiornandoli in base ai progressi o alle difficoltà.
2. Coinvolgimento attivo nelle scelte di allenamento. Offrire all'atleta la possibilità di selezionare varianti o modalità di esercizio, promuovendo autodirezione e responsabilità.
3. Clima di fiducia e sicurezza. Stabilire regole di rispetto reciproco e incoraggiamento; usare esercizi cooperativi per rafforzare la fiducia interpersonale.
4. Feedback tecnici immediati e descrittivi. Utilizzare un linguaggio costruttivo ("la spinta è migliorata") e, se possibile, video-feedback per la visualizzazione del gesto.
5. Equilibrio tra guida e autonomia. Alternare momenti di spiegazione diretta a fasi di esplorazione autonoma, favorendo l'autoregolazione.
6. Connessione con esperienze personali. Integrare metafore o riferimenti alla vita quotidiana per rendere più significativo l'apprendimento tecnico.
7. Gestione delle paure e costruzione dell'autoefficacia. Applicare progressioni graduali di difficoltà e tecniche di visualizzazione per ridurre ansia e rischio percepito.
8. Allenamento della consapevolezza corporea. Introdurre esercizi di equilibrio, proprioccezione e respirazione per migliorare controllo e fiducia nel corpo.
9. Rinforzo della motivazione intrinseca. Promuovere attività ludiche, sfide di competenza e momenti di flow per mantenere vivo l'interesse.
10. Routine organizzative e prevedibili. Strutturare le sedute con una sequenza chiara e comunicare sempre gli obiettivi all'inizio.
11. Senso di appartenenza e gruppo di supporto. Utilizzare attività di collaborazione e momenti di condivisione post-allenamento per rafforzare il legame tra pari.
12. Autovalutazione e riflessione guidata. Introdurre brevi momenti di debriefing finale ("cosa ho imparato oggi?") per stimolare metacognizione e responsabilità.
13. Comunicazione assertiva e non direttiva. Evitare tono paternalistico e privilegiare spiegazioni razionali e dialogo paritario.

14. Adattamento dei carichi e periodizzazione flessibile. Prevedere sessioni differenziate per intensità e durata, rispettando tempi di recupero e vincoli personali.

15. Riconoscimento della dimensione emotiva e identitaria. Ascoltare e validare le emozioni legate alla pratica, soprattutto nei momenti di frustrazione o confronto con altri.

In sintesi, il coaching dell'atleta adulto si configura come un processo di facilitazione dell'apprendimento esperienziale, in cui l'allenatore agisce come guida, mentore e partner formativo. L'efficacia didattica deriva dall'integrazione equilibrata di principi pedagogici (chiarezza, struttura, feedback tecnico) e andragogici (autonomia, esperienza, significato), producendo un modello di coaching "ibrido" capace di promuovere non solo la performance, ma anche la crescita personale e il benessere complessivo dell'atleta.

Bibliografia

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Bright, L. K., & Mahdi, G. S. (2010). Out of crisis: Reflections of an Iraqi and an American on advocacy for andragogy. *Adult Learning*, 21(1–2), 37–40.

Callary, B., Rathwell, S., & Young, B. W. (2017). Alignment of Masters Swim Coaches' Approaches With the Andragogy in Practice model. *International Sport Coaching Journal*, 4(2), 177–190.

Carbonaro, G., Cei, A., Ruscello, B., & Quagliarotti, C. (2016). Motivazione e tipologia di carriera sportiva in un gruppo di master di atletica leggera. *Atletica Studi*, 3–4, 28–40.

Cassidy, T., Potrac, P., & McKenzie, A. (2006). Evaluating and reflecting upon a coach education initiative: The CoDe of rugby. *The Sport Psychologist*, 20(2), 145–161.*

Cibum. (2023). *Attività motoria per atleti master: benessere e performance*. <https://www.cibum.eu/atleta-master-attivita-motoria>

Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215–230.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New

York, NY: W. W. Norton.

FIDAL. (2024). *Quadro atleti tesserati 2024*. Federazione Italiana di Atletica Leggera.

FIN. (2024). *Report tesserati Master 2023/2024*. Federazione Italiana Nuoto.

Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175–213.

Hadley, H. N. (1975). *Development of an instrument to determine adult educator's orientation as andragogical and pedagogical* (Unpublished doctoral dissertation). Boston University.

Henschke, J. A. (1989). Identifying appropriate adult educator practices: Beliefs, feelings and behaviors. In C. Jeffries (Ed.), *Proceedings of the Eighth Annual Midwest Research-to-Practice Conference* (pp. 89–95). University of Missouri.

Henschke, J. A. (2011). Considerations regarding the future of andragogy. *Adult Learning*, 22(1), 34–37.

Jarvis, P. (1984). Andragogy: A sign of the times. *Studies in the Education of Adults*, 16, 32–38.

Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. pedagogy*. New York, NY: Association Press.

Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Books.

Knowles, M. S. (2007). *L'adulto e l'apprendimento. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: FrancoAngeli.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). New York, NY: Routledge.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Larsson Ranada, Å., & Österholm, J. (2022). Promoting active and healthy ageing at day centers for older people. *Activities, Adaptation & Aging*, 46(3), 236–250. <https://doi.org/10.1080/01924788.2022.2028050>

Light, R. (2008). Complex learning theory—its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21–37.

Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New

York, NY: New Republic.

Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1), 1496643. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>

MacLellan, A., Gould, D., & Dieffenbach, K. (2019). Motivational processes of adult athletes: A self-determination theory perspective. *Journal of Sport Behavior*, 42(4), 489–507.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

OMS. (2002). *Active ageing: A policy framework*. WHO/ NMH/NPH/02.8. World Health Organization.

Peltier, T. M. (2020). *The exploration in the use of andragogy in coaching adult CrossFit athletes*. Southern Illinois University Carbondale.

Pike, B. (1989). *Creative training techniques handbook*. Minneapolis, MN: Bob Pike Group.

Pöggeler, F. (1994). Introduction: Trends of andragogical research in Europe. In P. Jarvis & F. Pöggeler (Eds.), *Developments in the education of adults in Europe* (pp. 9–15). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. In S. Merriam (Ed.), *Adult learning theory* (pp. 15–23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Runlovers. (2021). *Chi sono gli atleti master?* <https://runlovers.it/2021/chi-sono-gli-atleti-master/>

Sandlin, J. A. (2005). Andragogy and its discontents: An analysis from three critical perspectives. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 14, 25–42.

Savicevic, D. (1991). Modern conceptions of andragogy: A European framework. *International Review of Education*, 37(3), 319–334.*

Savicevic, D. M. (2008). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education*, 27(4), 361–378.

Skating in BC. (2020). *World Winter Masters Games 2020 results*. <https://www.skatinginbc.com/news/impressive-results-bc-canada-winter-world-masters-games>

Sport e Salute S.p.A., & Istituto per il Credito Sportivo e Culturale (ICSC). (2024). *Rapporto Sport 2024*. Roma:

Sport e Salute / ICSC.

Taylor, B., & Kroth, M. (2009). Andragogy's transition into the future: Meta-analysis of andragogy and its search for a measurable instrument. *Journal of Adult Education*, 38(1), 1–10.

Tough, A. (1979). *The adult's learning projects*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.

Uplifter. (2022). *How many figure skaters are there?* <https://www.uplifterinc.com/how-many-figure-skaters>

Vodde, R. F. (2008). *The efficacy of an andragogical instructional methodology in basic police training and education* (Unpublished doctoral dissertation). University of Leicester.

QUESTIONARIO SULLA PERCEZIONE DELL'APPROCCIO PEDAGOGICO E ANDRAGOGICO NEL COACHING SPORTIVO DEGLI ADULTI

Perceived Pedagogical and Andragogical Coaching – Athletes' Attitude Questionnaire (PPAC-AAQ) G. Bounous (2025)

Istruzioni per la compilazione

Caro/a atleta,
ti chiediamo di rispondere in modo sincero alle seguenti affermazioni.
Non esistono risposte giuste o sbagliate: ciò che conta è la tua opinione personale su come vorresti che il tuo allenatore o la tua allenatrice si comportasse durante gli allenamenti.

Per ogni affermazione, indica quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice agisca in quel modo, scegliendo un numero da 1 a 5:

Valore	Significato
1	Per niente importante
2	Poco importante
3	Moderatamente importante
4	Importante
5	Molto importante

Ti chiediamo di rispondere a tutte le domande, scegliendo una sola risposta per ciascun item.
I dati raccolti saranno utilizzati in forma anonima e riservata, esclusivamente per finalità di ricerca.

SEZIONE 1 – COMPORTAMENTI DELL'ALLENATORE

Leggi ciascuna affermazione e indica quanto la tua risposta

N°	Affermazione	1	2	3	4	5
1	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice spieghi chiaramente gli obiettivi di ogni sessione di allenamento?	☐	☐	☐	☐	☐
2	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice fornisca istruzioni dettagliate e precise su come eseguire correttamente ogni esercizio?	☐	☐	☐	☐	☐
3	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice controlli attentamente la tua tecnica e ti corregga se necessario?	☐	☐	☐	☐	☐
4	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice organizzi l'allenamento in modo strutturato e metodico?	☐	☐	☐	☐	☐
5	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice stabilisca regole chiare e coerenti durante le sessioni di allenamento?	☐	☐	☐	☐	☐
6	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice fornisca esempi chiari e dimostrazioni pratiche per facilitare l'apprendimento delle tecniche sportive?	☐	☐	☐	☐	☐
7	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice valuti regolarmente i tuoi progressi attraverso esercizi e test specifici?	☐	☐	☐	☐	☐
8	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice offra un feedback costante e puntuale per migliorare le tue prestazioni?	☐	☐	☐	☐	☐
9	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice crei un ambiente di apprendimento disciplinato e ordinato?	☐	☐	☐	☐	☐
10	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti fornisca obiettivi chiari e raggiungibili per migliorare le tue abilità sportive?	☐	☐	☐	☐	☐
11	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice segua un programma di allenamento predefinito per raggiungere determinati risultati?	☐	☐	☐	☐	☐
12	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice abbia una solida preparazione teorica e pratica nella disciplina sportiva che insegna?	☐	☐	☐	☐	☐
13	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice stabilisca scadenze e tappe precise per monitorare il tuo progresso?	☐	☐	☐	☐	☐
14	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice crei un ambiente di allenamento in cui il rispetto per l'autorità sia prioritario?	☐	☐	☐	☐	☐
15	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice mantenga un atteggiamento professionale e autorevole in ogni situazione?	☐	☐	☐	☐	☐
16	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti mostri come migliorare la concentrazione e la gestione dello stress durante le competizioni?	☐	☐	☐	☐	☐
17	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice mantenga un controllo rigoroso sulla qualità del tuo lavoro e impegno durante l'allenamento?	☐	☐	☐	☐	☐
18	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti guidi nella costruzione di abitudini salutari (alimentazione, riposo, gestione del tempo) per migliorare le tue prestazioni?	☐	☐	☐	☐	☐
19	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ponga attenzione ai dettagli tecnici durante ogni esercizio?	☐	☐	☐	☐	☐
20	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice personalizzi il metodo di allenamento in base al livello del gruppo?	☐	☐	☐	☐	☐

21	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice adatti gli esercizi e gli allenamenti alle tue esigenze e capacità personali?	☐	☐	☐	☐	☐
22	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti coinvolga attivamente nelle decisioni riguardanti la preparazione atletica?	☐	☐	☐	☐	☐
23	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice riconosca e valorizzi le tue esperienze sportive e professionali passate?	☐	☐	☐	☐	☐
24	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti dia la possibilità di scegliere tra diverse modalità di allenamento?	☐	☐	☐	☐	☐
25	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice promuova la collaborazione e il lavoro di squadra?	☐	☐	☐	☐	☐
26	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti incoraggi a condividere le tue idee e opinioni con i compagni di squadra o staff tecnico?	☐	☐	☐	☐	☐
27	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice crei un ambiente sicuro e rispettoso durante l'allenamento?	☐	☐	☐	☐	☐
28	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice stimoli il pensiero critico e la riflessione sulle tue performance?	☐	☐	☐	☐	☐
29	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice offra opportunità di apprendere attraverso l'esperienza diretta durante le sessioni di allenamento?	☐	☐	☐	☐	☐
30	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice adatti l'intensità e la difficoltà dell'allenamento alle tue capacità fisiche attuali?	☐	☐	☐	☐	☐
31	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti permetta di autovalutare le tue performance?	☐	☐	☐	☐	☐
32	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice si interessi attivamente ai tuoi progressi individuali?	☐	☐	☐	☐	☐
33	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti permetta di applicare le conoscenze e tecniche apprese durante gli allenamenti in contesti di gara?	☐	☐	☐	☐	☐
34	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice stimoli la tua motivazione intrinseca per migliorare la tua performance e il tuo benessere fisico?	☐	☐	☐	☐	☐
35	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti offra la possibilità di fare errori per poi rifletterci su?	☐	☐	☐	☐	☐
36	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice adatti il programma di allenamento in base ai tuoi obiettivi personali?	☐	☐	☐	☐	☐
37	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti aiuti a pianificare in modo autonomo le tappe del tuo miglioramento?	☐	☐	☐	☐	☐
38	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti permetta di avere un ruolo attivo nella definizione degli obiettivi sportivi?	☐	☐	☐	☐	☐
39	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti motivi a esplorare nuove tecniche e strategie di allenamento?	☐	☐	☐	☐	☐
40	Quando ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti permetta di trasferire competenze acquisite in altri contesti sportivi o lavorativi?	☐	☐	☐	☐	☐

SEZIONE 2 – DATI ANAGRAFICI E SPORTIVI (facoltativa)

(Queste informazioni servono solo a fini statistici e saranno trattate in forma anonima.)

1. Età: _____
2. Genere: ☐ F ☐ M ☐ Altro
3. Paese di residenza: _____
4. Titolo di studio: ☐ Diploma ☐ Laurea triennale ☐ Laurea magistrale ☐ Dottorato/Altro
5. Professione: _____
6. Da quanti anni pratichi questo sport? _____
7. Pratici a livello agonistico? ☐ Sì ☐ No
8. Quanti allenamenti svolgi in media a settimana? _____
9. Altri sport praticati (se presenti): _____

Ringraziamento

Grazie per la tua partecipazione!

Le tue risposte contribuiranno a migliorare la qualità della formazione e del coaching rivolto agli atleti adulti.

Allegato 1. – Tabella completa preferenze degli atleti rispetto agli atteggiamenti e comportamenti dell'allenatore

Rank	Item (descrizione in italiano)	Approccio	M	SD	N	%5	%4	%3	%2	%1
1	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice controlli attentamente la tua tecnica e ti corregga se necessario?	Pedagogico	4.80	0.48	94	82.98	13.83	3.19	0.00	0.00
2	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice fornisca istruzioni dettagliate e precise su come eseguire correttamente ogni esercizio?	Pedagogico	4.77	0.47	94	78.72	19.15	2.13	0.00	0.00
3	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice crei un ambiente sicuro e rispettoso durante l'allenamento?	Andragogico	4.55	0.75	94	67.02	24.47	6.38	1.06	1.06
4	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice adatti gli esercizi e gli allenamenti alle tue esigenze e capacità personali?	Andragogico	4.54	0.79	94	67.02	24.47	5.32	2.13	1.06
5	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice adatti l'intensità e la difficoltà dell'allenamento alle tue capacità fisiche attuali?	Andragogico	4.53	0.79	94	65.96	25.53	5.32	2.13	1.06
6	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice abbia una solida preparazione teorica e pratica nella disciplina sportiva che insegna?	Pedagogico	4.50	0.73	94	60.64	31.91	4.26	3.19	0.00
7	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice personalizzi il metodo di allenamento in base al livello del gruppo?	Pedagogico	4.43	0.99	94	65.96	21.28	4.26	6.38	2.13
8	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ponga attenzione ai dettagli tecnici durante ogni esercizio?	Pedagogico	4.41	0.72	94	52.13	40.43	4.26	3.19	0.00
9	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice offra un feedback costante e puntuale per migliorare le tue prestazioni?	Pedagogico	4.39	0.83	94	58.51	25.53	12.77	3.19	0.00
10	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice organizzi l'allenamento in modo strutturato e metodico?	Pedagogico	4.38	0.96	94	61.70	23.40	8.51	4.26	2.13
11	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti fornisca obiettivi chiari e raggiungibili per migliorare le tue abilità sportive?	Pedagogico	4.35	0.75	94	50.00	37.23	10.64	2.13	0.00
12	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice fornisca esempi chiari e dimostrazioni pratiche per facilitare l'apprendimento delle tecniche sportive?	Pedagogico	4.30	0.82	94	50.00	32.98	13.83	3.19	0.00
13	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice offra opportunità di apprendere attraverso l'esperienza diretta durante le sessioni di allenamento?	Andragogico	4.30	0.82	94	48.94	35.11	13.83	1.06	1.06
14	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice si interessi attivamente ai tuoi progressi individuali?	Andragogico	4.27	0.85	94	47.87	36.17	10.64	5.32	0.00
15	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice adatti il programma di allenamento in base ai tuoi obiettivi personali?	Andragogico	4.23	0.96	94	51.06	28.72	14.89	3.19	2.13
16	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice crei un ambiente di apprendimento disciplinato e ordinato?	Pedagogico	4.19	0.94	94	48.94	26.60	20.21	3.19	1.06
17	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice spieghi chiaramente gli obiettivi di ogni sessione di allenamento?	Pedagogico	4.18	1.01	94	48.94	29.79	14.89	3.19	3.19

18	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice stimoli la tua motivazione intrinseca per migliorare la tua performance e il tuo benessere fisico?	Andragogico	4.10	1.06	94	45.74	29.79	15.96	5.32	3.19
19	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice stimoli il pensiero critico e la riflessione sulle tue performance?	Andragogico	4.03	1.05	94	39.36	38.30	11.70	7.45	3.19
20	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti motivi a esplorare nuove tecniche e strategie di allenamento?	Andragogico	4.02	0.97	94	37.23	36.17	20.21	4.26	2.13
21	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice stabilisca regole chiare e coerenti durante le sessioni di allenamento?	Pedagogico	3.97	1.14	94	43.62	25.53	18.09	9.57	3.19
22	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti mostri come migliorare la concentrazione e la gestione dello stress durante le competizioni?	Pedagogico	3.94	1.10	94	41.49	23.40	24.47	8.51	2.13
23	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti offra la possibilità di fare errori per poi rifletterci su?	Andragogico	3.94	1.14	94	37.23	36.17	15.96	4.26	6.38
24	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti permetta di applicare le conoscenze e tecniche apprese durante gli allenamenti in contesti di gara?	Andragogico	3.89	1.13	94	36.17	34.04	18.09	6.38	5.32
25	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti permetta di avere un ruolo attivo nella definizione degli obiettivi sportivi?	Andragogico	3.86	1.03	94	29.79	40.43	19.15	7.45	3.19
26	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice promuova la collaborazione e il lavoro di squadra?	Andragogico	3.73	1.30	94	39.36	21.28	20.21	11.70	7.45
27	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti coinvolga attivamente nelle decisioni riguardanti la preparazione atletica?	Andragogico	3.68	1.13	94	27.66	31.91	26.60	8.51	5.32
28	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti aiuti a pianificare in modo autonomo le tappe del tuo miglioramento?	Andragogico	3.67	1.00	94	23.40	34.04	29.79	11.70	1.06
29	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti permetta di autovalutare le tue performance?	Andragogico	3.66	1.13	94	24.47	38.30	22.34	8.51	6.38
30	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice mantenga un controllo rigoroso sulla qualità del tuo lavoro e impegno durante l'allenamento?	Pedagogico	3.56	1.23	94	27.66	28.72	23.40	12.77	7.45
31	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice valuti regolarmente i tuoi progressi attraverso esercizi e test specifici?	Pedagogico	3.55	1.20	94	27.66	25.53	26.60	14.89	5.32
32	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti permetta di trasferire competenze acquisite in altri contesti sportivi o lavorativi?	Andragogico	3.41	1.22	94	20.21	31.91	27.66	9.57	10.64
33	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti dia la possibilità di scegliere tra diverse modalità di allenamento?	Andragogico	3.36	1.17	94	19.15	26.60	34.04	11.70	8.51
34	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice mantenga un atteggiamento professionale e autorevole in ogni situazione?	Pedagogico	3.34	1.20	94	19.15	26.60	34.04	9.57	10.64
35	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice segua un programma di allenamento predefinito per raggiungere determinati risultati?	Pedagogico	3.31	1.24	94	20.21	26.60	26.60	17.02	9.57

36	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti incoraggi a condividere le tue idee e opinioni con i compagni di squadra o staff tecnico?	Andragogico	3.31	1.30	94	24.47	19.15	30.85	13.83	11.70
37	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice crei un ambiente di allenamento in cui il rispetto per l'autorità sia prioritario?	Pedagogico	3.12	1.23	94	14.89	24.47	30.85	17.02	12.77
38	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice riconosca e valorizzi le tue esperienze sportive e professionali passate?	Andragogico	3.09	1.40	94	23.40	14.89	25.53	19.15	17.02
39	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice ti guidi nella costruzione di abitudini salutari (alimentazione, riposo, gestione del tempo) per migliorare le tue prestazioni?	Pedagogico	3.05	1.28	94	17.02	18.09	32.98	17.02	14.89
40	Quanto ritieni importante che il tuo allenatore/la tua allenatrice stabilisca scadenze e tappe precise per monitorare il tuo progresso?	Pedagogico	3.02	1.24	94	13.83	22.34	28.72	22.34	12.77