



**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA  
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI**

**CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE**

**ANNO ACCADEMICO 2025/2026**

**TESI DI LAUREA**

**L'Autoefficacia nella Danza**

**DOCENTE** relatrice: Prof. Elena Cattelino

**STUDENTESSA:** Arianna Terzulli  
Matricola: 23 D03 600

# Indice

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Indice.....                                                                  | 2  |
| Introduzione .....                                                           | 3  |
| <u>Capitolo 1</u> AUTOEFFICACIA .....                                        | 6  |
| <b>1.1 Definizione</b> .....                                                 | 6  |
| <b>1.2 Fonti</b> .....                                                       | 10 |
| <b>1.3 Dimensioni</b> .....                                                  | 12 |
| <b>1.4 Rapporto tra fonti e dimensioni</b> .....                             | 14 |
| <b>1.5 Processi di mediazione</b> .....                                      | 15 |
| <b>1.6 Centralità del costrutto in psicologia</b> .....                      | 16 |
| <b>1.7 Principali ambiti di applicazione</b> .....                           | 17 |
| <u>Capitolo 2</u> AUTOEFFICACIA E SPORT .....                                | 20 |
| <b>2.1 Il ruolo dei fattori psicologici nella prestazione sportiva</b> ..... | 20 |
| <b>2.2 Autoefficacia sportiva</b> .....                                      | 22 |
| <b>2.3 Autoefficacia come risorsa psicologica nello sport</b> .....          | 27 |
| <b>2.4 Il ruolo del <i>coach</i> nello sviluppo dell'autoefficacia</b> ..... | 30 |
| <u>Capitolo 3</u> AUTOEFFICACIA NELLA DANZA .....                            | 34 |
| <b>3.1 Aspetti psicologici della danza</b> .....                             | 34 |
| <b>3.2 L'autoefficacia nella danza</b> .....                                 | 38 |
| <b>3.3 Strategie per sviluppare l'autoefficacia nei danzatori</b> .....      | 41 |
| <b>3.4 Evidenze dalla letteratura scientifica</b> .....                      | 47 |
| Conclusioni .....                                                            | 50 |
| <u>Riferimenti bibliografici</u> .....                                       | 52 |
| <i>Ringraziamenti</i> .....                                                  | 56 |

## Introduzione

Nel corso della storia, le società hanno attraversato profondi cambiamenti sociali, culturali ed economici. Nella contemporaneità, tali trasformazioni sono ulteriormente accelerate dai rapidi progressi nei campi della comunicazione, dell'informazione e dello sviluppo tecnologico, determinando un contesto caratterizzato da elevata complessità e in continuo mutamento. In questo scenario, individui e comunità sono costantemente chiamati ad adattarsi a nuove condizioni, sviluppando la capacità di rinnovarsi e di affrontare in modo efficace le sfide poste dal cambiamento. In tale prospettiva, assume particolare rilevanza il ruolo delle persone capaci di assumere un ruolo attivo nella costruzione del proprio percorso di vita, esercitando un'influenza consapevole sulle circostanze che le circondano. L'essere umano, infatti, non è considerato un soggetto passivo, in balia degli eventi, bensì un agente attivo capace di orientare il proprio comportamento e di incidere sulla realtà. Questa concezione è centrale nella teoria social-cognitiva, secondo la quale il funzionamento umano deriva dall'interazione reciproca tra fattori personali, comportamento e ambiente (Bandura, 1986, 2001). Il concetto trova espressione nel costrutto dell'agentività umana (*human agency*), definito come la capacità dell'individuo di intervenire intenzionalmente sugli eventi, di affrontare le sfide, di orientare le proprie azioni ed esercitare un'influenza sia sul proprio funzionamento personale sia sull'ambiente circostante.

In questo quadro teorico si inserisce il costrutto dell'autoefficacia che fa riferimento alle convinzioni che l'individuo possiede circa la propria capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per affrontare specifiche situazioni o raggiungere determinati obiettivi (Bandura, 1997). L'autoefficacia non coincide con una valutazione globale del proprio valore personale, bensì con la percezione delle proprie competenze e della capacità di utilizzarle efficacemente nei diversi contesti di vita. Più precisamente, essa non corrisponde né all'autostima né al possesso oggettivo di abilità, ma a un giudizio prospettico e contestualizzato su ciò che la persona ritiene di saper fare in relazione a un compito e a determinate condizioni. Per questa ragione, le convinzioni di efficacia variano per dominio, livello di difficoltà e situazione e vanno valutate con misure specifiche (Bandura, 1997, 2006). Tale costrutto riveste un ruolo centrale nella comprensione di importanti processi psicologici, quali la motivazione, la perseveranza, la regolazione emotiva e l'adattamento, influenzando significativamente il modo in cui le persone affrontano le difficoltà, reagiscono agli insuccessi e perseguono i propri obiettivi. Le convinzioni di autoefficacia incidono infatti sulla scelta delle attività, sull'investimento di sforzo, sulla persistenza e sulle reazioni emotive, senza costituire, da sole,

una garanzia di successo: la prestazione dipende anche dalle abilità effettive, dall'allenamento, dalle opportunità e dalle condizioni del contesto (Bandura, 1997).

L'ambito sportivo rappresenta un contesto privilegiato per lo studio di tali processi, poiché la prestazione richiede la definizione di obiettivi, il monitoraggio dell'azione, la gestione dell'attivazione emotiva e la persistenza di fronte a errori e difficoltà. La letteratura mostra una relazione positiva tra autoefficacia e prestazione sportiva; tale associazione va tuttavia interpretata come probabilistica e reciproca, poiché anche i risultati ottenuti contribuiscono a modificare le successive convinzioni di efficacia (Feltz et al., 2008; Moritz et al., 2000).

In questa prospettiva può essere collocata anche la danza, disciplina artistico-performativa che integra componenti motorie, tecniche, musicali, espressive e interpretative. Sebbene non sia riducibile allo sport, la danza professionale e preprofessionale comporta richieste fisiche e di allenamento paragonabili, per alcuni aspetti, a quelle atletiche, alle quali si aggiungono la comunicazione estetica ed emotiva e l'esposizione al giudizio di insegnanti, coreografi, pubblico e commissioni (Koutedakis & Jamurtas, 2004). Il/la danzatore/trice deve quindi coordinare precisione tecnica, memoria coreografica, controllo corporeo, musicalità ed espressività, spesso in condizioni di affaticamento e pressione valutativa.

Il costrutto dell'autoefficacia consente di comprendere come il/la danzatore/trice valuti la propria capacità di eseguire specifici movimenti e sequenze, mantenere concentrazione e ritmo, gestire il nervosismo ed esprimersi sul palcoscenico. In linea con la natura multidimensionale e dominio-specifica del costrutto, la *Self-Efficacy Scale for Dancers* distingue una componente fisica – relativa, per esempio, a salti, giri, equilibrio, agilità e flessibilità – e una componente psicologica, riferita, tra l'altro, a ritmo, espressività, memorizzazione, concentrazione, controllo del nervosismo e immaginazione della coreografia (Silva et al., 2015). Nella danza, pertanto, l'autoefficacia può contribuire alla scelta di compiti sfidanti, alla persistenza nell'allenamento, alla gestione dell'ansia da prestazione e alla risposta al *feedback*.

Il presente elaborato si propone di analizzare il concetto di autoefficacia nei suoi principali aspetti teorici e applicativi, in particolare nell'ambito sportivo, per poi approfondirne la specificità nella danza. Nel primo capitolo verranno approfondite le origini del costrutto, il quadro teorico di riferimento, le principali fonti di sviluppo e le evidenze empiriche che ne hanno consolidato la rilevanza scientifica, con particolare attenzione ai processi di mediazione. Il secondo capitolo sarà dedicato all'analisi dell'autoefficacia nell'ambito sportivo, approfondendo il ruolo delle convinzioni di efficacia personale nei processi di autoregolazione della prestazione atletica e le modalità attraverso cui tali convinzioni possono essere sviluppate

e potenziate nel tempo. Il capitolo conclusivo sarà dedicato infine sull'autoefficacia nella danza, disciplina nella quale la percezione delle proprie capacità assume un ruolo particolarmente significativo nell'apprendimento e nell'esecuzione di abilità tecniche, nella gestione dell'ansia da prestazione, nella persistenza di fronte alle difficoltà e nel mantenimento della motivazione.

# Capitolo 1

## AUTOEFFICACIA

### 1.1 Definizione

L'autoefficacia (*self-efficacy*) rappresenta uno dei costrutti centrali della teoria social-cognitiva di Albert Bandura ed è definita come l'insieme delle convinzioni che un individuo possiede circa la propria capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per raggiungere determinati risultati (Bandura, 1977). Essa non coincide con le abilità o le competenze realmente possedute, ma con la percezione della propria capacità di utilizzarle in modo efficace nelle diverse situazioni.

Le convinzioni di autoefficacia esercitano una profonda influenza sul comportamento umano, poiché orientano le scelte, modulano l'impegno, regolano le emozioni e orientano il comportamento verso il raggiungimento degli obiettivi personali. In altre parole, le persone tendono a intraprendere con maggiore probabilità le attività in cui si percepiscono competenti, mentre evitano quelle rispetto alle quali ritengono di non possedere risorse adeguate.

#### *Autoefficacia, concetto di sé e autostima*

Nel panorama della psicologia della personalità e della psicologia sociale, il costrutto di autoefficacia presenta alcune affinità con altri concetti che riguardano la percezione che l'individuo ha di sé, in particolare con il concetto di sé (*self-concept*) e con l'autostima (*self-esteem*): sebbene tali costrutti condividano il riferimento ai processi di autovalutazione e di autorappresentazione, essi descrivono dimensioni psicologiche differenti e svolgono funzioni distinte nel funzionamento dell'individuo.

Il concetto di Sé può essere definito come l'insieme delle rappresentazioni, delle credenze e delle conoscenze che una persona possiede riguardo a sé stessa (Rogers 1959; Wylie 1974). Esso comprende la percezione delle proprie caratteristiche fisiche, cognitive, sociali, emotive e comportamentali che contribuiscono alla costruzione dell'identità personale. Il concetto di sé si sviluppa in maniera progressiva attraverso l'interazione con l'ambiente, le relazioni interpersonali e l'interiorizzazione delle valutazioni provenienti dalle persone considerate significative, configurandosi come una struttura cognitiva ampia e complessa, relativamente stabile, che organizza le informazioni relative alla propria identità personale. Le convinzioni di autoefficacia possono essere considerate una componente più specifica all'interno del sistema più generale del concetto di sé, poiché riguardano esclusivamente la percezione delle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per affrontare con successo determinati

compiti o situazioni. In altre parole, mentre il concetto di sé risponde alla domanda *Chi sono?* o *Come mi descrivo?*, l'autoefficacia riguarda una valutazione più circoscritta e funzionale, sintetizzabile nella domanda *Sono capace di svolgere efficacemente questo compito?*.

Diverso, sebbene correlato, è il concetto di autostima, definita come la valutazione complessiva che l'individuo esprime nei confronti di sé stesso. L'autostima esprime pertanto il grado di apprezzamento, accettazione e valore personale percepito e rappresenta una dimensione prevalentemente valutativa ed emotiva dell'immagine di sé. Mentre il concetto di sé riguarda prevalentemente una dimensione descrittiva e cognitiva, che si può tradurre in ciò che l'individuo pensa di essere, l'autostima esprime il valore che l'individuo attribuisce a tale rappresentazione. In altre parole, il concetto di sé risponde alla domanda *Come sono?*, mentre l'autostima risponde alla domanda *Quanto valgo?*.

Bandura (1997) sottolinea come autoefficacia e autostima siano frequentemente confuse nel linguaggio comune, pur riferendosi a processi psicologici differenti: infatti, le convinzioni di autoefficacia riguardano giudizi relativi alle proprie capacità di azione, mentre l'autostima riguarda giudizi sul valore personale. Una persona, ad esempio, può possedere un'elevata autostima, pur percependosi poco competente nello svolgimento di uno specifico compito; oppure, al contrario, può percepirsi molto competente in un determinato compito, pur mantenendo una valutazione generale di sé complessivamente negativa. Ne consegue che i due costrutti, pur essendo correlati, risultano concettualmente indipendenti e possono variare in modo differenziato.

La distinzione tra concetto di sé, autostima e autoefficacia risulta particolarmente rilevante sul piano teorico e applicativo. Le convinzioni di autoefficacia, infatti, influenzano direttamente la scelta degli obiettivi, il livello d'impegno, la perseveranza di fronte alle difficoltà e le strategie di autoregolazione adottate dall'individuo. Invece, il concetto di sé e l'autostima rappresentano dimensioni più ampie e relativamente stabili dell'identità personale, contribuendo alla costruzione dell'immagine globale che ciascun individuo possiede di sé stesso.

In sintesi, sebbene autoefficacia, concetto di sé e autostima siano concetti tra loro correlati e appartenenti alla sfera dell'autopercezione, essi rappresentano meccanismi diversi e svolgono funzioni differenti nel funzionamento psicologico dell'individuo: il concetto di sé riguarda la rappresentazione cognitiva della propria identità, l'autostima esprime il valore affettivo attribuito a tale identità, mentre l'autoefficacia concerne la convinzione di possedere le capacità necessarie per affrontare con successo specifiche richieste dell'ambiente.. L'autoefficacia, proprio per il suo carattere operativo, contestuale e orientato all'azione, rappresenta uno dei

principali meccanismi attraverso cui l'individuo regola il proprio comportamento e promuove il proprio adattamento ai diversi contesti di vita.

### ***Origini teoriche e contesto epistemologico***

Il concetto dell'autoefficacia si sviluppa all'interno di un ampio processo di evoluzione epistemologica che ha interessato la psicologia nel corso del Novecento. Nella prima metà del secolo, il comportamentismo interpretava il comportamento umano prevalentemente come il risultato di associazioni tra stimoli ambientali e risposte comportamentali, attribuendo un ruolo centrale ai meccanismi di rinforzo e di condizionamento. Tuttavia, progressivamente tale prospettiva si è rivelata insufficiente a spiegare la complessità del comportamento umano, favorendo l'emergere di approcci che riconoscevano l'importanza dei processi cognitivi nella regolazione dell'azione. In questo contesto si inserisce il contributo di Albert Bandura che, attraverso i suoi studi sull'apprendimento osservazionale, mise in discussione il determinismo ambientale unidirezionale tipico del comportamentismo tradizionale.

Le ricerche sperimentali condotte negli anni Sessanta, tra cui i celebri esperimenti della bambola Bobo (*Bobo doll experiment*), dimostrano che gli individui possono apprendere nuovi comportamenti anche in assenza di rinforzo diretto, attraverso l'osservazione del comportamento altrui e delle sue conseguenze. Tali risultati evidenziarono il ruolo fondamentale dei processi cognitivi, della rappresentazione mentale e dell'anticipazione delle conseguenze nel processo di apprendimento.

Su queste basi teoriche, Bandura elaborò inizialmente la teoria dell'apprendimento sociale (*Social Learning Theory*), che successivamente evolse nella teoria social-cognitiva (*Social Cognitive Theory*). All'interno di questo quadro teorico, nel 1977 introdusse formalmente il costrutto di autoefficacia nell'articolo "*Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*", definendolo come la convinzione nelle proprie capacità d'organizzare ed eseguire le azioni necessarie per gestire efficacemente situazioni future e conseguire specifici risultati.

L'introduzione del concetto di autoefficacia rappresentò un importante cambiamento di prospettiva nello studio del comportamento umano: l'attenzione non venne più rivolta esclusivamente alle abilità e alle competenze effettivamente possedute dall'individuo, ma alle convinzioni che egli ha circa la propria capacità di utilizzare tali competenze in modo efficace. Questa distinzione consente di spiegare perché persone con livelli di abilità simili possano ottenere prestazioni differenti: ciò che determina l'azione non dipende soltanto da ciò che una persona sa fare, ma anche da ciò che ritiene di essere in grado di fare. Tale principio costituisce

uno degli elementi fondanti della teoria social-cognitiva e del concetto di determinismo reciproco triadico, secondo il quale comportamento, fattori personali e ambiente si influenzano reciprocamente (Bandura, 1986; 2001).

### ***Lo sviluppo teorico del concetto di autoefficacia nella teoria social-cognitiva***

Dopo la sua formulazione iniziale nel 1977, il concetto di autoefficacia viene gradualmente integrato da Albert Bandura nella più ampia teoria social-cognitiva (*Social Cognitive Theory*), assumendo un ruolo centrale nella spiegazione del comportamento umano. In questa prospettiva, l'individuo non è considerato un semplice destinatario passivo delle influenze ambientali, ma un soggetto attivo capace di interpretare la realtà, autoregolare il proprio comportamento e influenzare il contesto in cui vive. Il modello teorico si fonda sul principio del determinismo triadico reciproco (*triadic reciprocal determinism*), secondo cui il comportamento è il risultato dell'interazione dinamica e bidirezionale tra tre classi di fattori: i fattori personali che comprendono processi cognitivi, affettivi e biologici (cognizioni, emozioni, credenze); il comportamento dell'individuo; e l'ambiente fisico e sociale. Ciascuna di queste componenti esercita un'influenza reciproca sulle altre, dando origine a un processo continuo di adattamento e cambiamento (Bandura, 1986). Tale modello supera sia la concezione deterministica del comportamentismo, sia la contrapposizione tra individuo e ambiente, attribuendo un ruolo attivo all'essere umano nella costruzione della propria esperienza. All'interno di questo quadro teorico, le convinzioni di autoefficacia rappresentano il principale meccanismo cognitivo attraverso cui si manifesta l'agentività umana (*human agency*), ossia la capacità dell'individuo di esercitare un controllo intenzionale sulle proprie azioni, orientare il proprio sviluppo personale e contribuire a modificare l'ambiente circostante (Bandura, 2001). Le persone non si limitano, quindi, a reagire agli eventi, ma sono in grado di pianificare, prendere decisioni, autoregolarsi e perseguire obiettivi sulla base delle proprie convinzioni di efficacia.

Con la pubblicazione del volume *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (1997), Bandura sviluppa e sistematizza ulteriormente il costrutto: l'autoefficacia viene descritta come un sistema dinamico di credenze che influenza numerosi processi psicologici, tra cui, la motivazione, il funzionamento emotivo, l'autoregolazione e le prestazioni. In particolare, elevate convinzioni di autoefficacia favoriscono la definizione di obiettivi più ambiziosi, incrementano l'impegno investito, la perseveranza di fronte alle difficoltà e la resilienza dopo l'insuccesso. Al contrario, bassi livelli di autoefficacia possono favorire l'evitamento delle

situazioni percepite come difficili, aumentare la vulnerabilità allo stress e contribuire all'insorgenza di stati emotivi negativi, quali ansia o depressione.

Un ulteriore sviluppo teorico riguarda l'estensione del costrutto alla dimensione collettiva. Infatti, accanto all'autoefficacia individuale, Bandura introduce il concetto di autoefficacia collettiva (*collective efficacy*), definita come la convinzione condivisa dai membri di un gruppo circa la propria capacità di coordinare le azioni necessarie per raggiungere obiettivi comuni (Bandura, 2000). Tale concetto evidenzia come l'efficacia percepita non riguardi esclusivamente il funzionamento individuale, ma rappresenti anche una proprietà emergente dei gruppi, delle organizzazioni e delle comunità, sottolineando la natura intrinsecamente sociale dell'agentività umana.

Nel suo sviluppo teorico complessivo, l'autoefficacia si configura come un principio esplicativo di ampia portata, capace di integrare dimensioni cognitive, emotive, motivazionali e comportamentali all'interno di un unico modello interpretativo. Da iniziale ipotesi esplicativa del cambiamento comportamentale, il costrutto è divenuto uno dei pilastri della psicologia contemporanea, trovando applicazione in numerosi ambiti di ricerca e di intervento, tra cui la psicologia clinica, dell'educazione, del lavoro, della salute e dello sport.

## 1.2 Fonti

Secondo Bandura, le convinzioni di autoefficacia non costituiscono disposizioni o caratteristiche innate e immutabili della persona, ma si sviluppano e si modificano attraverso l'esperienza. Nell'ambito della Teoria social-cognitiva, l'autoefficacia deriva da un processo di elaborazione cognitiva mediante il quale l'individuo interpreta e integra le informazioni provenienti dall'ambiente, dal proprio comportamento e dalle interazioni sociali. Bandura (1997) individua quattro principali fonti attraverso cui si costruiscono e si consolidano le credenze di efficacia personale: le esperienze di padronanza, le esperienze vicarie, la persuasione verbale e gli stati fisiologici ed affettivi.

La fonte più importante e influente è rappresentata dalle esperienze dirette di padroneggiamento (*mastery experiences*), ossia dai successi conseguiti attraverso l'impegno e l'azione diretta. I successi ottenuti attraverso l'impegno personale rafforzano la convinzione di possedere le capacità necessarie per affrontare compiti simili in futuro. Al contrario, fallimenti ripetuti, soprattutto nelle fasi iniziali di apprendimento, possono compromettere il senso di efficacia personale. Tuttavia, Bandura sottolinea che non è il successo in sé a determinare automaticamente un aumento dell'autoefficacia, bensì l'interpretazione che l'individuo

attribuisce alla propria esperienza: quando il successo viene ricondotto alle proprie capacità, all'impegno o all'impiego di strategie efficaci, le convinzioni di autoefficacia si consolidano; al contrario, se viene attribuito prevalentemente al caso o a circostanze esterne, il suo effetto tende a essere più limitato e meno stabile. Tale interpretazione risulta coerente con i principi della teoria dell'attribuzione causale (Heider, 1958; Weiner, 1985).

La seconda fonte è costituita dalle esperienze vicarie (*vicarious experiences*) che si basano sull'osservazione del comportamento di altre persone che affrontano con successo un determinato compito: osservare un individuo, percepito come simile a sé per caratteristiche, competenze o condizioni di partenza, affrontare con successo un determinato compito può rafforzare la convinzione di essere in grado di ottenere risultati analoghi. L'efficacia di questa fonte dipende soprattutto dal grado di somiglianza percepita tra osservatore e modello, nonché dalla credibilità di quest'ultimo. Tale processo trova fondamento nei meccanismi dell'apprendimento osservazionale descritti da Bandura negli studi sull'apprendimento sociale. Sebbene le esperienze vicarie possano influenzare significativamente le convinzioni di efficacia, il loro impatto risulta generalmente inferiore rispetto a quello derivante dalle esperienze di padronanza diretta, poiché non si fondano su una verifica diretta delle proprie capacità.

La terza fonte è rappresentata dalla persuasione verbale, ossia dall'insieme degli incoraggiamenti, dei *feedback* positivi e delle valutazioni provenienti da figure significative come genitori, insegnanti, colleghi, allenatori, *mental coach*, psicologi o altri professionisti e terapeuti. Una comunicazione orientata a valorizzare le risorse personali può favorire la fiducia nelle proprie capacità e incoraggiare l'individuo ad affrontare compiti che altrimenti eviterebbe. Tuttavia, affinché la persuasione verbale produca effetti positivi, è necessario che sia realistica e credibile e coerente con le effettive possibilità della persona: incoraggiamenti eccessivamente ottimistici o non supportati da esperienze concrete rischiano infatti di essere poco credibili, inefficaci o addirittura di compromettere, anziché rafforzare, le convinzioni di efficacia. La persuasione verbale, se accompagnata da adeguate opportunità di successo, contribuisce ad aumentare la perseveranza, l'impegno e la mobilitazione delle risorse personali.

Infine, la quarta fonte riguarda gli stati fisiologici e affettivi (*physiological and affective states*). Le persone, infatti, tendono a interpretare le proprie reazioni corporee ed emotive come indicatori della propria competenza o incompetenza nell'affrontare una determinata situazione: elevati livelli di ansia, tensione o stress possono essere percepiti come segnali di vulnerabilità, riducendo la percezione di efficacia personale; al contrario, uno stato di attivazione fisiologica ed emotiva moderato e percepito come funzionale alla prestazione può contribuire a rafforzare

la convinzione di essere pronti ad affrontare efficacemente la sfida. Anche in questo caso, ciò che influenza maggiormente le convinzioni di efficacia non è tanto l'intensità dell'attivazione fisiologica in sé, quanto il significato che l'individuo attribuisce a tale esperienza.

È importante sottolineare che queste quattro fonti non operano in modo isolato o indipendente, ma interagiscono costantemente tra loro. Le convinzioni di efficacia derivano infatti dall'integrazione delle informazioni provenienti dall'esperienza diretta, dall'osservazione degli altri, dal *feedback* sociale e dall'interpretazione dei propri stati fisiologici ed emotivi, costruendo così un sistema coerente di credenze di autoefficacia. Questo sistema non è statico, ma dinamico e suscettibile di modificazioni nel tempo, in funzione delle nuove esperienze e delle modalità con cui queste vengono elaborate.

Perciò possiamo dire che, nel loro insieme, le fonti dell'autoefficacia rappresentano i principali meccanismi attraverso cui l'individuo costruisce la percezione della propria capacità di affrontare efficacemente le richieste dell'ambiente. Comprendere tali fonti riveste un'importanza fondamentale non solo sul piano teorico, ma anche sul piano applicativo, poiché consente di progettare interventi mirati al potenziamento delle credenze di efficacia personale in ambito educativo, clinico, lavorativo, organizzativo e sportivo.

### 1.3 Dimensioni

Nella teoria social-cognitiva di Bandura, l'autoefficacia non viene concepita come una caratteristica generale e indifferenziata della personalità, ma come un insieme di convinzioni specifiche riferite alla capacità di affrontare determinate attività o situazioni. In particolare, per descrivere la complessità, l'autore individua tre proprietà strutturali fondamentali delle convinzioni di efficacia personale: il livello (*level*), la forza (*strength*) e la generalizzabilità (*generality*). L'analisi congiunta di queste dimensioni consente di comprendere come le convinzioni di autoefficacia si differenzino tra individui e tra contesti, influenzando il comportamento in modo dinamico.

La prima dimensione è il livello (*level*) che indica il grado di difficoltà dei compiti o delle situazioni che la persona ritiene di poter affrontare con successo. Le convinzioni di autoefficacia variano infatti in funzione della complessità delle richieste situazionali: una persona può percepirsi pienamente competente nello svolgimento di attività relativamente semplici, pur dubitando della propria capacità di affrontare compiti più complessi o impegnativi. Il livello dell'autoefficacia riflette pertanto il limite entro cui l'individuo si percepisce in grado di agire efficacemente.

La seconda dimensione è la forza (*strength*) che riguarda il grado di intensità e di stabilità delle convinzioni di efficacia di fronte ad ostacoli, insuccessi, fallimenti o esperienze negative: credenze deboli possono essere facilmente compromesse da errori, insuccessi o difficoltà, mentre convinzioni più solide consentono di mantenere elevati livelli di perseveranza e impegno anche in presenza di difficoltà, ostacoli e fallimenti. La forza dell'autoefficacia è strettamente connessa alla qualità e alla solidità delle esperienze di padronanza che ne hanno favorito lo sviluppo. Quanto più le esperienze di successo sono state attribuite a capacità personali, impegno e impiego di strategie efficaci, tanto maggiore sarà la solidità della convinzione di efficacia, favorendo perseveranza, resilienza e capacità di recupero dopo un insuccesso.

La terza dimensione è la generalizzabilità (*generality*) che si riferisce all'ampiezza dei contesti in cui una convinzione di efficacia viene estesa. Alcune credenze sono altamente specifiche e circoscritte a un compito preciso, mentre altre possono generalizzarsi ed essere trasferite a contesti simili o ad ambiti più ampi di attività. Tuttavia, Bandura sottolinea che l'autoefficacia è per sua natura prevalentemente dominio-specifica: una persona può sentirsi efficace in un determinato ambito, per esempio quello accademico, e percepirsi meno competente in altri ambiti, come quello sportivo o lavorativo. La generalizzazione si verifica quando l'individuo riconosce elementi di continuità tra situazioni diverse e ritiene che le competenze già acquisite possano essere efficacemente applicate anche in nuovi contesti.

La tabella 1.1 riassume le definizioni delle tre dimensioni.

Tabella 1.1: dimensioni dell'autoefficacia

| <b>Dimensione</b>                            | <b>Definizione</b>                              | <b>Esempio</b>                                              |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <b>Livello (<i>level</i>)</b>                | Grado di difficoltà dei compiti                 | Affrontare un esame semplice vs. uno più complesso          |
| <b>Forza (<i>strength</i>)</b>               | Solidità della convinzione di efficacia         | Continuare a impegnarsi dopo un voto negativo               |
| <b>Generalizzabilità (<i>generality</i>)</b> | Estensione della convinzione a contesti diversi | Competenti nello studio e trasferire tale fiducia al lavoro |

Le tre dimensioni non operano in modo indipendente, ma descrivono aspetti complementari delle convinzioni di efficacia personale: il livello definisce quali compiti

l'individuo ritiene di poter affrontare, la forza esprime quanto tali convinzioni siano stabili e resistenti alle difficoltà, mentre la generalizzabilità indica l'estensione delle credenze a contesti differenti. Considerate congiuntamente, esse consentono di comprendere la natura articolata e dinamica dell'autoefficacia, evitando interpretazioni riduttive basate sulla semplice percezione di "sentirsi capaci": infatti l'autoefficacia implica una valutazione articolata che tiene conto del tipo di sfida, della difficoltà percepita, della stabilità, della convinzione e della sua estensione a contesti differenti. La distinzione tra queste dimensioni assume particolare rilevanza in ambito applicativo: infatti, nei contesti educativi, clinici, organizzativi e sportivi è possibile progettare interventi mirati a sviluppare specifici aspetti dell'autoefficacia come, ad esempio, ampliandone il livello attraverso compiti progressivamente più complessi, rafforzandone la stabilità mediante esperienze di successo ripetute oppure favorendone la generalizzazione a nuovi ambiti di attività. Comprendere tali proprietà permette quindi di cogliere il ruolo regolativo che le convinzioni di autoefficacia esercitano nei processi di motivazione, autoregolazione, adattamento e sviluppo personale.

#### **1.4 Rapporto tra fonti e dimensioni**

Le fonti e le dimensioni dell'autoefficacia rappresentano due aspetti complementari del medesimo processo di costruzione delle convinzioni di efficacia personale: le fonti descritte da Bandura spiegano i processi attraverso cui le convinzioni di efficacia si costruiscono e si modificano nel tempo, mentre le dimensioni di livello, forza e generalizzabilità descrivono come esse si organizzano e si manifestano nei diversi contesti di vita. Le esperienze di padronanza, le esperienze vicarie, la persuasione verbale e gli stati fisiologici e affettivi forniscono all'individuo informazioni che vengono elaborate cognitivamente e integrate nella valutazione delle proprie capacità. L'effetto di tali esperienze non si limita a determinare un incremento o una riduzione del senso di autoefficacia, ma contribuisce anche a modellarne le caratteristiche strutturali. Ripetute esperienze di padronanza, ad esempio, possono ampliare il livello di difficoltà dei compiti che la persona ritiene di poter affrontare, e possono consolidare la forza delle convinzioni di efficacia rendendole più resistenti agli insuccessi e, in presenza di situazioni percepite come simili, favorirne la generalizzazione ad altri contesti. Analogamente, l'osservazione di modelli competenti, il sostegno ricevuto attraverso la persuasione verbale e l'interpretazione positiva dei propri stati fisiologici e affettivi possono favorire processi di consolidamento, di generalizzazione e di estensione delle convinzioni di efficacia personale a compiti o contesti affini.

In questa prospettiva, le fonti rappresentano i meccanismi attraverso cui l'autoefficacia si costruisce, mentre le dimensioni ne descrivono le proprietà qualitative, consentendo di comprenderne l'intensità, l'ambito di applicazione e la stabilità nel tempo. La relazione tra questi due aspetti evidenzia la natura dinamica dell'autoefficacia, intesa come un sistema di convinzioni continuamente aggiornato sulla base delle esperienze personali, dell'osservazione degli altri, delle interazioni sociali e dell'interpretazione dei propri stati interni.

## **1.5 Processi di mediazione**

Nell'ambito della teoria social-cognitiva di Albert Bandura, le convinzioni di autoefficacia rappresentano uno dei principali meccanismi attraverso cui gli individui regolano il proprio comportamento: esse non determinano direttamente le azioni, ma esercitano un'influenza sui processi cognitivi e motivazionali che precedono l'azione, orientando il modo in cui le persone interpretano le situazioni, formulano obiettivi, investono risorse personali e persistono di fronte alle difficoltà. In questo senso, l'autoefficacia svolge una funzione di mediazione tra le capacità possedute e la loro effettiva traduzione in comportamento.

Uno dei principali ambiti di influenza riguarda i processi motivazionali: le persone con elevata percezione di efficacia tendono a stabilire obiettivi più ambiziosi e a mantenere un forte impegno nel perseguirli. Esse attribuiscono gli eventuali insuccessi a fattori modificabili, come lo sforzo o le strategie adottate, piuttosto che a una mancanza stabile di capacità; al contrario, coloro che possiedono minori convinzioni di efficacia tendono a fissare obiettivi meno ambiziosi, a ridurre l'impegno e ad anticipare mentalmente il fallimento, con conseguente diminuzione della motivazione ad agire.

Le convinzioni di efficacia influenzano anche i processi prestazionali, incidendo sulla qualità dell'esecuzione e sul rendimento effettivamente raggiunto: un'elevata autoefficacia favorisce un maggiore investimento di risorse cognitive, una migliore gestione delle difficoltà e una più efficace organizzazione delle strategie di azione orientate al compito. Di conseguenza, gli individui tendono a esprimere più pienamente le proprie competenze e a ottenere prestazioni migliori. Al contrario, livelli ridotti di autoefficacia può limitare l'espressione delle capacità realmente possedute, poiché la induce a evitare compiti percepiti come troppo complessi e impegnativi o a ridurre lo sforzo quando emergono le prime difficoltà.

Un ulteriore effetto riguarda la perseveranza, intesa come la capacità di mantenere l'impegno nel tempo nonostante ostacoli, errori o esperienze di insuccesso: le persone con elevate convinzioni di efficacia interpretano gli ostacoli come sfide affrontabili e opportunità

di apprendimento, piuttosto che come segnali di incapacità, e mostrano una maggiore capacità di mantenere l'impegno anche in presenza di fallimenti o difficoltà. Questa modalità di interpretazione favorisce la resilienza, favorisce la continuità dell'azione e aumenta la probabilità di raggiungere gli obiettivi desiderati. Al contrario, livelli ridotti di autoefficacia possono favorire comportamenti di evitamento, scoraggiamento precoce e abbandono del compito, soprattutto quando le richieste ambientali sono percepite come superiori alle proprie capacità.

Nel complesso, l'autoefficacia costituisce un importante meccanismo di autoregolazione che collega il pensiero all'azione: attraverso la sua influenza sui processi cognitivi e motivazionali, essa orienta la definizione degli obiettivi, il livello di prestazione raggiunto e la perseveranza di fronte alle difficoltà, contribuendo in modo significativo al successo dell'adattamento individuale. Per questo motivo, Bandura considera le convinzioni di efficacia personale uno dei principali fattori psicologici in grado sia di orientare il funzionamento umano e il raggiungimento degli obiettivi, sia di spiegare perché individui con competenze simili possano conseguire risultati profondamente diversi.

## **1.6 Centralità del costrutto in psicologia**

L'autoefficacia occupa una posizione centrale nella psicologia contemporanea poiché rappresenta uno dei principali meccanismi attraverso cui l'individuo esercita un controllo attivo sul proprio comportamento, sui propri processi motivazionali e sulle proprie risposte emotive. Nell'ambito della teoria social-cognitiva di Bandura, le convinzioni di efficacia personale costituiscono il fondamento della capacità di orientare intenzionalmente le proprie azioni e di affrontare in modo adattivo le richieste provenienti dall'ambiente.

Uno degli aspetti più innovativi del costrutto di autoefficacia consiste nell'aver introdotto una concezione dell'essere umano come individuo attivo, capace di influenzare intenzionalmente il proprio funzionamento, il proprio sviluppo e il proprio ambiente. In questa prospettiva, la persona non è considerata il semplice risultato di stimoli ambientali o di disposizioni interne, ma come un soggetto capace di autoregolarsi, prendere decisioni, pianificare il proprio comportamento e contribuire attivamente alla costruzione della propria esperienza. Le convinzioni di efficacia personale costruiscono il nucleo di questo processo di agentività (*human agency*). Esse influenzano la scelta degli obiettivi, il livello di impegno investito nelle attività, la perseveranza di fronte agli ostacoli e alle difficoltà, la capacità di reagire ai fallimenti. In assenza della convinzione di poter incidere sugli eventi, la motivazione

all'azione risulta significativamente ridotta, poiché gli individui tendono a percepire i propri sforzi come poco efficaci nel modificare gli esiti desiderati.

Secondo Bandura (2001), le persone contribuiscono a determinare il proprio funzionamento psicologico e sociale attraverso meccanismi di agentività personale, ossia mediante la capacità di esercitare un'influenza intenzionale sul corso delle proprie azioni e sulle circostanze della propria vita. L'agentività si riferisce infatti alla facoltà dell'individuo di agire in modo deliberato, formulando intenzioni, definendo obiettivi, pianificando strategie e monitorando il proprio comportamento in funzione dei risultati attesi. In questa prospettiva, l'essere umano non è soltanto un soggetto che reagisce agli eventi, ma un protagonista capace di produrre cambiamenti sia nel proprio funzionamento sia nell'ambiente circostante. Infatti, l'introduzione del concetto di agentività ha rappresentato uno dei contributi più significativi della teoria social-cognitiva alla psicologia contemporanea, poiché ha consentito di superare le concezioni deterministiche del comportamento umano, riconoscendo all'individuo un ruolo attivo nella costruzione del proprio percorso di sviluppo e di adattamento. In tale prospettiva, l'autoefficacia non costituisce soltanto una credenza relativa alle proprie capacità, ma il principale meccanismo cognitivo attraverso cui l'essere umano esercita il controllo intenzionale sul proprio comportamento e realizza il proprio potenziale di crescita personale.

## **1.7 Principali ambiti di applicazione**

Fin dalla sua formulazione teorica, il costrutto di autoefficacia ha trovato numerose applicazioni in diversi settori e ambiti della psicologia e delle scienze del comportamento. La sua rilevanza deriva dalla capacità di spiegare come le convinzioni relative alle proprie competenze influenzino le scelte individuali, la motivazione, l'impegno, la perseveranza e l'adattamento alle richieste dell'ambiente. Proprio per questa funzione auto regolativa, l'autoefficacia è stata ampiamente studiata e applicata in molteplici contesti, tra cui quelli educativo, clinico, sanitario, lavorativo, e sportivo, nei quali rappresenta un importante fattore di promozione del benessere e del funzionamento individuale.

In ambito educativo, l'autoefficacia svolge un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento, nella motivazione allo studio e nell'autoregolazione: gli studenti che possiedono elevate convinzioni di efficacia tendono a percepire le difficoltà come sfide affrontabili, a impegnarsi maggiormente nello svolgimento dei compiti e a perseverare anche in presenza di ostacoli. Al contrario, bassi livelli di autoefficacia possono favorire comportamenti di evitamento, scarsa partecipazione e una riduzione dell'impegno scolastico.

Numerose ricerche hanno evidenziato come le convinzioni di efficacia influenzino non solo il rendimento accademico, ma anche lo sviluppo dell'autonomia e delle strategie di autoregolazione dell'apprendimento.

Nel contesto clinico, l'autoefficacia rappresenta un fattore centrale nei processi di cambiamento comportamentale e di adattamento psicologico. Infatti, le convinzioni di efficacia personale influiscono sulla capacità dell'individuo di affrontare situazioni difficili, gestire lo stress e adottare strategie di *coping* efficaci. Per questo motivo, in molti interventi psicologici e psicoterapeutici, il rafforzamento dell'autoefficacia costituisce un obiettivo importante, poiché favorisce un maggiore senso di controllo sugli eventi della propria vita, contribuisce alla riduzione di sintomi ansiosi, stressanti o addirittura depressivi e contribuisce ad aumentare il senso di controllo personale e a favorire il miglioramento del benessere psicologico.

Un ulteriore ambito di applicazione è rappresentato dalla psicologia della salute, dove l'autoefficacia è stata utilizzata per spiegare l'adozione, il mantenimento e il cambiamento di comportamenti salutari. Infatti, le persone che si percepiscono capaci di modificare le proprie abitudini mostrano una maggiore probabilità di intraprendere comportamenti finalizzati alla promozione della salute, come seguire una dieta equilibrata, praticare attività fisica o aderire ai trattamenti medici prescritti e mantenere nel tempo tali comportamenti. In questo ambito, le convinzioni di efficacia personale risultano particolarmente importanti per sostenere la motivazione nel lungo periodo e per affrontare le difficoltà connesse ai processi di cambiamento.

Anche nel contesto lavorativo e organizzativo, l'autoefficacia riveste un ruolo significativo influenzando la *performance* professionale e lo sviluppo delle competenze. I lavoratori con elevate convinzioni di efficacia tendono a mostrare maggiore iniziativa, impegno e capacità di affrontare situazioni complesse o nuove sfide professionali. Inoltre, l'autoefficacia contribuisce allo sviluppo della *leadership*, alla gestione dello stress lavorativo e alla capacità di adattarsi ai cambiamenti organizzativi, favorendo la soddisfazione lavorativa e prevenendo il *burnout*, soprattutto nelle professioni caratterizzate da elevato coinvolgimento emotivo.

Tra i diversi contesti applicativi, un ambito in cui l'autoefficacia ha assunto grande rilevanza è quello della psicologia dello sport per il suo impatto sulla prestazione e sulla preparazione mentale dell'atleta. In questo contesto, le convinzioni di efficacia personale influenzano la fiducia nelle proprie capacità, la definizione degli obiettivi, la gestione dell'ansia competitiva e la capacità di mantenere elevati livelli di concentrazione durante la prestazione.

Gli atleti che hanno una maggior autoefficacia tendono a mantenere livelli più alti di motivazione, a gestire meglio l'ansia da prestazione e la pressione agonistica, e a perseverare nell'allenamento anche in presenza di difficoltà o insuccessi. Per questi motivi il potenziamento dell'autoefficacia rappresenta uno degli obiettivi principali degli interventi di psicologia dello sport, finalizzati a migliorare sia la prestazione sia il benessere psicologico dell'atleta.

Nel complesso, l'ampia diffusione delle applicazioni dell'autoefficacia testimonia la sua rilevanza nella comprensione del comportamento umano. La capacità di influenzare motivazione, autoregolazione, prestazione e adattamento rende l'autoefficacia uno dei principali fattori esplicativi del funzionamento psicologico nei diversi contesti di vita. Per questo motivo, il costrutto continua a rappresentare un fondamentale riferimento teorico e applicativo nella ricerca psicologica contemporanea, trovando impiego in programmi di promozione del benessere, prevenzione del disagio e sviluppo delle risorse individuali.

## **Capitolo 2**

### **AUTOEFFICACIA E SPORT**

#### **2.1 Il ruolo dei fattori psicologici nella prestazione sportiva**

Un errore comune negli anni è stato quello di interpretare la prestazione sportiva principalmente come il risultato delle capacità fisiche, tecniche e tattiche dell'atleta. Attualmente, la ricerca in psicologia dello sport ha evidenziato come questi aspetti siano fondamentali ma non siano sufficienti per spiegare da soli il successo o l'insuccesso di una prestazione. La prestazione sportiva può infatti essere considerata il risultato dell'interazione tra componenti fisiche, tecniche, tattiche e psicologiche, il cui peso può variare in funzione della disciplina, del livello dell'atleta e delle caratteristiche della situazione competitiva. Le variabili psicologiche intervengono, in particolare, nel modo in cui l'atleta interpreta le richieste della situazione, dirige l'attenzione, regola il proprio comportamento e persiste di fronte alle difficoltà.

Tra i principali fattori psicologici che influenzano la *performance* sportiva vi sono la motivazione, l'autostima e la fiducia in sé stessi, la gestione delle emozioni, la concentrazione e la resilienza. La motivazione riveste un ruolo centrale poiché rappresenta l'insieme dei processi che determinano la direzione, l'intensità e la persistenza del comportamento orientato a un obiettivo. Nella prospettiva della *Self-Determination Theory*, inoltre, è importante distinguere forme di motivazione maggiormente autonome, nelle quali l'attività viene svolta per interesse, piacere o perché personalmente significativa, da forme maggiormente controllate, legate prevalentemente a pressioni, ricompense o richieste esterne (Ryan & Deci, 2017). In ambito sportivo, le forme più autonome di motivazione risultano generalmente associate a maggiore persistenza, coinvolgimento e benessere dell'atleta.

L'autostima riguarda una valutazione più generale del proprio valore personale, mentre le convinzioni relative alla capacità di affrontare con successo una determinata attività sono più specifiche e, come verrà approfondito nei paragrafi successivi, rimandano al costrutto di autoefficacia (Bandura, 1997). Una valutazione positiva e realistica delle proprie risorse può aiutare l'individuo ad affrontare la competizione con maggiore sicurezza e determinazione, riducendo la tendenza a interpretare ogni possibile errore come una conferma della propria incapacità.

Un elemento particolarmente importante riguarda la gestione delle emozioni. Più che nel semplice “controllo” o nella soppressione delle emozioni, l’efficacia dell’atleta risiede nella capacità di riconoscerle, interpretarle e regolarle in relazione alle richieste della situazione. In particolare, riconoscere e regolare le emozioni di rabbia, paura o frustrazione, aiuta a mantenere lucidità e autocontrollo durante la competizione. Le competizioni sportive sono accompagnate da elevati stati di attivazione fisiologica e psicologica che possono essere interpretati in modo differenti. Infatti, un aumento della frequenza cardiaca, della tensione muscolare o dell’attivazione cognitiva, ad esempio, non produce necessariamente un effetto negativo sulla prestazione: il suo impatto dipende anche dal significato che l’atleta attribuisce a tali sensazioni e dalla percezione di possedere risorse adeguate ad affrontare la situazione. Al contrario, quando ansia e stress vengono percepiti come eccessivi o incontrollabili possono compromettere la concentrazione, la coordinazione e le capacità decisionali, aumentando il timore dell’errore e influenzando negativamente l’esecuzione sportiva.

La concentrazione è la capacità di mantenere adeguati livelli di attenzione consentendo di focalizzarsi sugli aspetti rilevanti della prestazione, selezionando gli stimoli pertinenti e riducendo l’interferenza di pensieri o informazioni irrilevanti. Questa capacità permette all’atleta di reagire efficacemente agli imprevisti e di riportare l’attenzione sul compito dopo un errore o una distrazione.

La resilienza è un processo dinamico di adattamento alle difficoltà e alle avversità che, nel contesto sportivo, può riguardare sconfitte, infortuni, periodi di scarso rendimento o altri eventi stressanti. Non coincide quindi con l’assenza di difficoltà, ma con la possibilità di mantenere o recuperare un funzionamento adattivo nonostante condizioni avverse.

Queste variabili psicologiche influenzano inevitabilmente il percorso sportivo. Se adeguatamente sviluppate, rappresentano risorse che permettono all’atleta non solo di esprimere al meglio le proprie capacità, ma anche di reagire in modo efficace agli imprevisti, agli errori e alle pressioni tipiche dell’ambiente competitivo. Non devono tuttavia essere considerate fattori indipendenti: motivazione, regolazione emotiva, attenzione, perseveranza e convinzioni relative alle proprie capacità possono influenzarsi reciprocamente. Proprio all’interno di questa rete di relazioni assume particolare rilevanza il costrutto di autoefficacia.

Di conseguenza, la prestazione sportiva può essere interpretata come il risultato di un’interazione continua e reciproca tra preparazione fisica, tecnica, tattica e psicologica. Un atleta può possedere ottime qualità tecniche, ma, se durante la gara non riesce a gestire le proprie

emozioni oppure dubita fortemente della possibilità di eseguire con successo il compito richiesto, è probabile che il suo rendimento ne risenta. Ogni atleta, indipendentemente dalla disciplina praticata, deve affrontare situazioni caratterizzate da pressione, aspettative personali, confronto con gli avversari e possibilità di errore. In tali circostanze non entrano quindi in gioco soltanto le capacità motorie possedute, ma anche la valutazione cognitiva della situazione e delle proprie risorse per affrontarla. Pertanto, la preparazione mentale viene ormai considerata una componente integrante e fondamentale nell'allenamento sportivo, complementare alla preparazione atletica, tecnica e tattica.

Tra le variabili psicologiche precedentemente descritte, l'autoefficacia rappresenta un costrutto di particolare rilevanza, poiché essa può intervenire sull'intensità dell'impegno, sulla persistenza di fronte alle difficoltà, sulla scelta degli obiettivi e sul modo in cui vengono interpretate le reazioni emotive e fisiologiche (Bandura, 1997). Nell'ambito sportivo, la relazione tra convinzioni di efficacia e prestazione è stata oggetto di numerosi studi. La meta-analisi di Moritz et al. (2000) ha evidenziato un'associazione positiva tra autoefficacia e prestazione; più recentemente, Lochbaum et al. (2023), analizzando 44 studi e 55 campioni indipendenti, hanno rilevato una relazione positiva di entità moderata tra autoefficacia misurata prima dell'evento e successiva prestazione sportiva ( $r = .31$ ). Tali risultati indicano che la convinzione di possedere le capacità necessarie per affrontare con successo un compito rappresenta un fattore rilevante, pur non costituendo da sola una garanzia di successo.

Tra le diverse risorse psicologiche, l'autoefficacia assume quindi un ruolo importante poiché contribuisce a spiegare il modo in cui gli individui affrontano le sfide, interpretano successi e insuccessi e mantengono la motivazione nel tempo.

## **2.2 Autoefficacia sportiva**

Il costrutto di autoefficacia trova particolare applicazione all'interno del contesto sportivo. Lo sport è un ambiente caratterizzato da continue sfide nelle quali gli atleti sono chiamati a confrontarsi con le richieste fisiche e tecniche della disciplina praticata e con situazioni di pressione, competizione e valutazione delle proprie prestazioni. In questo contesto, il modo in cui l'atleta percepisce le proprie capacità può influenzare significativamente il comportamento adottato durante l'allenamento e la competizione. Secondo Bandura (1997), l'autoefficacia riguarda la convinzione dell'individuo circa la propria capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per raggiungere determinati livelli di prestazione. Applicato

allo sport, il costrutto indica quindi quanto un atleta si ritenga capace di mettere in atto le azioni richieste da uno specifico compito o da una determinata situazione sportiva. A differenza di una generica fiducia in sé stessi, essa è strettamente legata al contesto e alla situazione: un atleta può sentirsi particolarmente efficace nell'esecuzione di un gesto tecnico preciso, ma meno sicuro e capace nell'affrontare una competizione importante oppure una nuova sfida. Questo carattere di specificità è fondamentale anche dal punto di vista della misurazione: infatti, per essere concettualmente coerente, la valutazione dell'autoefficacia dovrebbe riferirsi il più possibile allo stesso comportamento o criterio di prestazione che si intende prevedere (Bandura, 1997; Moritz et al., 2000). Nel contesto sportivo, un'elevata autoefficacia può portare l'atleta ad affrontare le sfide con maggiore fiducia, perseveranza e determinazione. Le convinzioni di efficacia influenzano infatti i compiti che una persona decide di affrontare, la quantità di impegno che è disposta a investire e la persistenza mantenuta quando incontra ostacoli (Bandura, 1997). Un forte senso di autoefficacia negli atleti può portare loro a considerare maggiormente affrontabili le richieste del compito, ad impegnarsi di più negli allenamenti, a interpretare gli errori come informazioni utili per correggere la prestazione e a mantenere alta la concentrazione anche sotto pressione. Ciò è dovuto al fatto che sentirsi capaci di affrontare efficacemente un compito favorisce una maggiore disponibilità a impegnarsi, a perseverare di fronte alle difficoltà e a interpretare gli errori come opportunità di apprendimento e miglioramento. Questo, infatti, non significa che l'atleta altamente autoefficace non sperimenti dubbi o difficoltà, ma che è maggiormente portato a considerarli gestibili attraverso l'azione, l'allenamento e l'adattamento delle strategie. Al contrario, una bassa autoefficacia può accompagnarsi a insicurezza, paura di fallire, riduzione dell'impegno, inducendo l'atleta ad evitare situazioni percepite come troppo impegnative, a dubitare delle proprie capacità e a rinunciare facilmente di fronte agli insuccessi. È proprio questa natura dipendente dal compito a spiegare perché non sia corretto attribuire a un atleta un livello di autoefficacia "alto" o "basso" in senso assoluto: le convinzioni possono variare in funzione della disciplina, del gesto tecnico, del livello di difficoltà, delle condizioni competitive e delle precedenti esperienze dell'individuo.

Uno dei contributi più rilevanti in questo ambito sportivo è rappresentato dalla meta-analisi condotta da Moritz, Feltz, Fahrback e Mack (2000) che ha esaminato numerosi studi sul rapporto tra autoefficacia e prestazione sportiva. I risultati mostrano una relazione positiva tra i due costrutti, indicando come gli atleti che possiedono una maggiore convinzione nelle proprie capacità tendano ad ottenere prestazioni migliori. Gli autori sottolineano inoltre che questa

relazione risulta maggiore quando l'autoefficacia viene valutata in riferimento ad un compito specifico, confermando quanto sostenuto da Bandura riguardo alla natura situazionale del costrutto.

Queste conclusioni sono state sostanzialmente confermate, ma anche precisate, da Lochbaum et al. (2023). La loro revisione sistematica con meta-analisi ha rilevato un'associazione positiva moderata tra autoefficacia precedente all'evento e prestazione successiva. Allo stesso tempo, l'elevata eterogeneità tra gli studi mostra che l'intensità della relazione varia in funzione delle caratteristiche del compito e degli atleti. Ne deriva una precisazione importante: l'autoefficacia rappresenta una risorsa che può facilitare la prestazione, ma non determina automaticamente il risultato, che continua a dipendere anche dalle competenze effettivamente possedute, dalla preparazione e dalle caratteristiche della situazione competitiva.

### ***Fonti dell'autoefficacia nello sport***

Bandura individua quattro principali fonti dell'autoefficacia, ovvero le esperienze di successo, le esperienze vicarie, la persuasione verbale e gli stati fisiologici ed emotivi. Sebbene tali fonti siano comuni nei vari contesti di vita, nello sport assumono caratteristiche specifiche legate alle richieste dell'allenamento e della competizione.

Le *esperienze di successo* rappresentano la fonte più influente nello sviluppo dell'autoefficacia: quando un atleta riesce a raggiungere un obiettivo, migliorare una prestazione o acquisire una nuova abilità tecnica, aumenta la fiducia nelle proprie capacità. I successi, ottenuti attraverso l'impegno, l'allenamento e la costanza, contribuiscono ad accrescere e rafforzare la convinzione di poter affrontare con efficacia sfide future. Al contrario, esperienze ripetute di fallimento possono compromettere la percezione di competenza, se non vengono adeguatamente elaborate e contestualizzate, soprattutto nelle fasi iniziali di apprendimento. L'effetto dell'esperienza non dipende però esclusivamente dal risultato oggettivo: è importante anche il modo in cui l'atleta attribuisce le cause del successo o dell'insuccesso. Un miglioramento percepito come conseguenza delle proprie abilità, dell'impegno e delle strategie utilizzate fornisce informazioni particolarmente rilevanti per la costruzione dell'efficacia personale.

La seconda fonte dell'autoefficacia è rappresentata dalle *esperienze vicarie* che derivano dall'osservazione del comportamento di altri atleti. Osservare un compagno di squadra o un

atleta durante un allenamento o una competizione che riesce ad eseguire un gesto tecnico può favorire la convinzione di essere in grado di ottenere lo stesso risultato o riuscire a superare una difficoltà. L'effetto tende a essere particolarmente significativo quando il modello osservato viene percepito come simile a sé per capacità, esperienza o caratteristiche rilevanti: se “una persona come me” riesce nel compito, aumenta la plausibilità percepita di poterci riuscire a propria volta (Bandura, 1997). Anche la *persuasione verbale* svolge un ruolo significativo nello sviluppo dell'autoefficacia: i *feedback* forniti dall'allenatore, gli incoraggiamenti ricevuti dai compagni di squadra o il sostegno della famiglia possono rafforzare la percezione di competenza dell'atleta, soprattutto quando vengono percepiti come specifici, realistici e orientati al miglioramento e al successo. La persuasione verbale, tuttavia, tende a essere meno solida delle esperienze dirette di padronanza: un incoraggiamento può sostenere la fiducia dell'atleta, ma difficilmente può compensare a lungo una continua assenza di progressi o *feedback* non coerenti con la prestazione effettiva. Al contrario, critiche eccessivamente severe o giudizi svalutanti possono abbassare la fiducia nelle proprie capacità, influenzando negativamente il comportamento e la motivazione. Infine, la quarta fonte dell'autoefficacia si riferisce agli *stati fisiologici ed emotivi*, cioè al modo in cui un individuo interpreta le proprie sensazioni e le emozioni sperimentate prima e durante la prestazione sportiva. Nello sport è normale avvertire un aumento della frequenza cardiaca, tensione muscolare o agitazione prima di una competizione. Se queste reazioni vengono interpretate come segnali di preparazione e attivazione, possono favorire una maggiore fiducia nelle proprie capacità; se invece vengono percepite come sintomi di incapacità o di perdita del controllo, rischiano di compromettere l'autoefficacia. Di conseguenza, non è solamente l'intensità dell'attivazione a essere rilevante, ma anche il significato attribuito dall'atleta alle proprie reazioni corporee ed emotive. Nel contesto sportivo, queste quattro fonti coesistono, agiscono insieme influenzandosi reciprocamente. La costruzione dell'autoefficacia non deriva quindi da un unico elemento, ma dall'integrazione delle informazioni provenienti dalla propria esperienza, dall'osservazione degli altri, dai messaggi sociali e dall'interpretazione delle proprie condizioni psicofisiologiche (Bandura, 1997).

### ***Strategie per il potenziamento dell'autoefficacia***

L'autoefficacia non costituisce una caratteristica immutabile, ma può essere rafforzata attraverso esperienze e strategie adeguate. Tra gli interventi maggiormente utilizzati in ambito sportivo rientra la *definizione di obiettivi realistici e progressivi*, cioè traguardi raggiungibili in relazione alle capacità dell'atleta e organizzati secondo un livello di difficoltà crescente. Questo

approccio permette all'atleta di concentrarsi su obiettivi concreti e raggiungibili, riconoscendo progressivamente i propri miglioramenti e rafforzando la percezione delle proprie capacità. Il *goal setting* consiste nella formulazione intenzionale di traguardi che orientano l'attenzione e l'azione dell'atleta. In particolare, può essere utile distinguere gli obiettivi di risultato, riferiti all'esito finale della competizione; gli obiettivi di prestazione, riferiti a uno *standard* personale di rendimento; e gli obiettivi di processo, concentrati sulle azioni e sulle strategie che l'atleta deve mettere in atto durante la prestazione. Gli obiettivi di processo permettono di focalizzare maggiormente l'attenzione su elementi controllabili dall'atleta e di costruire esperienze progressive di padronanza. La meta-analisi di Williamson et al. (2024) ha mostrato che, tra le diverse tipologie considerate, gli obiettivi di processo presentano effetti particolarmente rilevanti sulla prestazione e sull'autoefficacia.

Un'altra strategia frequentemente utilizzata è la *visualizzazione mentale della prestazione (imagery)*, attraverso cui l'atleta rappresenta mentalmente, con modalità il più possibile vivide e controllate, l'esecuzione corretta di un gesto tecnico o lo svolgimento positivo della propria prestazione o una situazione competitiva. Questa pratica può contribuire a preparare l'atleta ad affrontare determinate situazioni e a sviluppare una maggiore familiarità con il compito da eseguire. Una recente meta-analisi condotta su 86 studi e 3.593 atleti ha rilevato complessivamente un effetto positivo della pratica di *imagery* sulla prestazione sportiva, pur con differenze in relazione al tipo di attività e alle modalità dell'intervento (Liu et al., 2025).

Anche il dialogo interiore (*self-talk*) può svolgere una funzione importante: Il self-talk comprende le verbalizzazioni rivolte a sé stessi e può avere una funzione motivazionale oppure istruttiva, per esempio ricordando un'indicazione tecnica o riportando l'attenzione sugli aspetti controllabili della prestazione. Più che utilizzare genericamente "pensieri positivi", risulta utile costruire formulazioni realistiche, specifiche e funzionali al compito. La meta-analisi di Hatzigeorgiadis et al. (2011) ha rilevato un effetto positivo moderato degli interventi di *self-talk* sulla prestazione sportiva.

La *pratica costante e strutturata* rappresenta infine un elemento fondamentale e la ripetizione di tale pratica consente il progressivo perfezionamento delle abilità permettono all'atleta di acquisire maggiore padronanza dei compiti e di accumulare esperienze di successo, generando quelle esperienze dirette di riuscita che Bandura (1997) considera la fonte più incisiva dell'autoefficacia. L'allenamento non contribuisce solamente allo sviluppo della capacità fisiche e tecniche, ma è in grado di rafforzare la convinzione di essere in grado di

affrontare efficacemente le richieste della propria disciplina. Queste strategie non agiscono necessariamente in modo indipendente. Un obiettivo di processo adeguato, accompagnato da un *feedback* specifico, dalla possibilità di sperimentare progressi e da tecniche di preparazione mentale, può contribuire a costruire nel tempo una percezione di efficacia maggiormente fondata sull'esperienza. Ne consegue che l'utilizzo combinato di queste strategie può favorire lo sviluppo di una percezione di efficacia più solida e sostenere l'atleta nell'affrontare con maggiore fiducia le diverse situazioni sportive.

### **2.3 Autoefficacia come risorsa psicologica nello sport**

Alla luce di quanto esposto nel primo paragrafo del capitolo, l'autoefficacia può essere considerata una risorsa psicologica che, oltre ad avere un ruolo rilevante in sé, può influenzare altre risorse psicologiche coinvolte nell'esperienza sportiva. In particolare, le convinzioni relative alle proprie capacità possono contribuire a orientare la motivazione, la scelta degli obiettivi, la perseveranza, l'interpretazione degli stati emotivi e la capacità di mantenere il comportamento orientato al compito. In questo senso, l'autoefficacia non “produce” automaticamente tali risorse, ma può influenzare il modo in cui l'atleta le mobilita e le utilizza nell'affrontare le diverse situazioni sportive (Bandura, 1997). La sua rilevanza non riguarda esclusivamente la possibilità di ottenere una buona *performance* sportiva, ma anche il modo in cui l'atleta affronta il percorso di allenamento, interpreta le difficoltà e reagisce agli eventuali insuccessi. Una delle principali funzioni dell'autoefficacia riguarda *la scelta degli obiettivi e il livello di impegno*: gli atleti che percepiscono di possedere le capacità necessarie tendono generalmente a mostrarsi più disponibili ad affrontare compiti impegnativi e a stabilire obiettivi più ambiziosi. Invece, quando un atleta dubita delle proprie capacità, può essere portato a scegliere obiettivi meno sfidanti oppure a evitare situazioni nelle quali teme di poter fallire. L'autoefficacia interviene quindi già nella fase che precede l'azione, contribuendo alla valutazione di quanto un determinato compito venga percepito come affrontabile e di quanto impegno valga la pena investire. *La perseveranza* è un aspetto altrettanto importante: il percorso sportivo è caratterizzato inevitabilmente da errori, sconfitte, periodi di difficoltà e momenti in cui i miglioramenti possono sembrare molto lenti. In queste situazioni, le convinzioni di efficacia possono influenzare il modo in cui l'atleta interpreta ciò che sta accadendo. Un atleta che possiede una solida percezione delle proprie capacità può considerare un errore come un'esperienza dalla quale imparare e come un segnale della necessità di modificare la propria strategia. Al contrario, una bassa autoefficacia può favorire interpretazioni

maggiormente centrate sulla propria incapacità, comportando scoraggiamento e riduzione dell'impegno. Il rapporto tra autoefficacia e prestazione permette di comprendere meglio questo processo. La meta-analisi di Moritz et al. (2000) e quella più recente di Lochbaum et al. (2023) non indicano che l'autoefficacia determini direttamente il risultato sportivo; mostrano invece che convinzioni di efficacia più elevate sono mediamente associate a prestazioni migliori. Una delle possibili spiegazioni teoriche è che tali convinzioni influenzino vari comportamenti che precedono e accompagnano la prestazione, come la scelta del compito, l'impegno e la persistenza.

Nello sport non sempre il risultato dipende esclusivamente dall'impegno individuale: una gara può non andare come previsto anche quando l'atleta si è allenato adeguatamente, così come un errore può verificarsi anche in presenza di una buona preparazione tecnica. Perciò possedere una percezione di efficacia relativamente solida può aiutare l'atleta a non identificare un singolo insuccesso con una valutazione globale e definitiva delle proprie capacità. La possibilità di recuperare dopo un errore e di continuare a perseguire i propri obiettivi rappresenta una componente importante della capacità di adattamento dell'atleta.

L'autoefficacia inoltre è collegata strettamente alla *regolazione delle emozioni e alla gestione delle situazioni stressanti*; le competizioni generano tensione, preoccupazione e attivazione fisiologica, soprattutto quando l'atleta attribuisce grande importanza al risultato. Le convinzioni relative alle proprie capacità possono influenzare il modo in cui queste esperienze vengono interpretate. La stessa attivazione fisiologica può, ad esempio, essere valutata come un segnale di preparazione da chi ritiene di possedere risorse adeguate ad affrontare la competizione oppure come una conferma della propria incapacità da chi dubita fortemente di riuscire nel compito. Si evidenzia così una relazione reciproca: gli stati emotivi costituiscono una fonte dell'autoefficacia e, nello stesso tempo, le convinzioni di efficacia contribuiscono al significato attribuito alle esperienze emotive e fisiologiche (Bandura, 1997).

Un altro aspetto particolarmente rilevante è *la motivazione*. L'autoefficacia e la motivazione sono strettamente collegate, anche se non possono essere considerate la stessa cosa: la prima riguarda principalmente la convinzione di essere capaci di affrontare un compito, mentre la seconda riguarda i processi che orientano e sostengono il comportamento verso un determinato obiettivo. Un atleta può essere fortemente interessato a ottenere un risultato, ma ritenersi poco capace di conseguirlo; allo stesso modo, può ritenersi competente in un compito senza attribuirgli particolare valore o interesse. Tuttavia, se una persona ritiene di avere possibilità molto ridotte di riuscita, difficilmente sarà orientata e motivata a impegnarsi a lungo

per raggiungere un risultato o un obiettivo, diminuendo così la disponibilità a investire tempo e risorse nel raggiungimento dell'obiettivo. Al contrario, una buona percezione di efficacia può sostenere la persistenza motivazionale e l'interesse a perseguire un obiettivo anche quando il risultato richiede tempo e numerosi tentativi. Questo rapporto consente anche di precisare perché l'autoefficacia non debba essere interpretata come una garanzia di successo. Proprio perché essa riguarda la convinzione di poter utilizzare efficacemente le proprie capacità, il suo effetto dipende dalla presenza di abilità e conoscenze effettivamente adeguate al compito. Un'elevata convinzione di efficacia non può compensare una preparazione fisica e tecnica insufficiente né eliminare fattori situazionali fuori dal controllo dell'atleta. Come mostrano Lochbaum et al. (2023), la relazione tra autoefficacia precedente alla competizione e successiva prestazione è mediamente positiva ma non uniforme, e in alcuni contesti un livello elevato di autoefficacia non corrisponde necessariamente a un miglior risultato. La funzione dell'autoefficacia è quindi soprattutto quella di contribuire al modo in cui l'atleta mobilita le risorse effettivamente disponibili, influenzando la scelta degli obiettivi, l'impegno nell'allenamento, la perseveranza, l'interpretazione delle difficoltà e il comportamento durante la prestazione. In questa prospettiva, l'autoefficacia può essere considerata una risorsa psicologica trasversale in grado di intervenire in diversi momenti dell'esperienza sportiva: dalla scelta degli obiettivi all'impegno nell'allenamento, dalla gestione delle difficoltà alla risposta agli errori, fino all'esecuzione della prestazione. La sua importanza emerge quindi non soltanto nel momento della gara, ma durante l'intero percorso. Considerare l'autoefficacia come una risorsa significa inoltre riconoscere che essa può essere sviluppata e rafforzata attraverso esperienze e condizioni favorevoli. Un ambiente che permette all'atleta di sperimentare progressivamente il successo, ricevere *feedback* adeguati e affrontare difficoltà proporzionate alle proprie capacità può contribuire alla costruzione di convinzioni di efficacia più solide. In questo processo la figura dell'allenatore assume un'importanza particolare; il modo in cui egli comunica, stabilisce gli obiettivi e fornisce *feedback* può influenzare significativamente la percezione che l'atleta sviluppa circa le proprie capacità. L'allenatore può infatti intervenire su diverse fonti dell'autoefficacia: può strutturare compiti che favoriscano esperienze progressive di padronanza, offrire modelli da osservare, fornire una persuasione verbale credibile e aiutare l'atleta a interpretare in modo funzionale le proprie reazioni emotive e fisiologiche.

L'autoefficacia rappresenta quindi una risorsa che accompagna l'atleta nell'esecuzione del gesto sportivo e soprattutto nella gestione dell'intero percorso. Credere nelle proprie

possibilità, quando tale convinzione è fondata su una valutazione realistica delle proprie competenze, può favorire un comportamento orientato al miglioramento e all'apprendimento.

## **2.4 Il ruolo del *coach* nello sviluppo dell'autoefficacia**

Nel percorso di formazione, apprendimento e crescita dell'atleta, il *coach* rappresenta una figura di riferimento per lo sviluppo delle competenze tecniche e per gli aspetti psicologici che accompagnano la pratica sportiva. Il rapporto tra atleta e allenatore si costruisce attraverso una comunicazione continua composta da indicazioni, osservazioni, correzioni e valutazioni che possono contribuire alla percezione che l'atleta sviluppa rispetto alle proprie capacità. Per questo motivo il modo in cui il *coach* comunica e interpreta le prestazioni dell'atleta può avere un'influenza significativa sulla sua autoefficacia. Quest'influenza può essere compresa alla luce delle fonti di autoefficacia precedentemente descritte. Attraverso l'organizzazione dell'allenamento il *coach* può creare opportunità di successo progressivo; attraverso dimostrazioni e modelli può favorire esperienze vicarie; mediante il *feedback* può esercitare una forma di persuasione verbale; infine, attraverso la comunicazione può aiutare l'atleta a interpretare le proprie reazioni emotive e fisiologiche in maniera più funzionale.

Uno degli aspetti maggiormente rilevanti riguarda la qualità del *feedback*. Un *feedback* costruttivo, specifico e orientato al miglioramento può aiutare l'atleta a riconoscere i propri progressi e a comprendere quali aspetti della prestazione possono essere sviluppati. L'allenatore non dovrebbe limitarsi ad indicare all'atleta ciò che deve essere migliorato o corretto, ma dovrebbe aiutarlo a comprendere che cosa ha funzionato, che cosa deve essere modificato e quali comportamenti concreti possono produrre il miglioramento. Un *feedback* efficace dovrebbe riferirsi, per quanto possibile, al comportamento o alla prestazione e non trasformarsi in un giudizio globale sulla persona.

Giudizi generici o esclusivamente negativi possono aumentare l'insicurezza e portare l'atleta a percepire l'errore come un indicatore stabile di incapacità. Dire all'atleta quali aspetti ha eseguito correttamente e quali invece deve migliorare gli permette invece di avere indicazioni concrete su cui lavorare. Allo stesso modo, il *feedback* positivo è più credibile quando è coerente con ciò che l'atleta ha effettivamente realizzato: un elogio indiscriminato, privo di riferimento a comportamenti o progressi osservabili, può avere un valore informativo molto inferiore rispetto a un riconoscimento specifico del miglioramento raggiunto. In questo senso è importante il modo in cui l'allenatore gestisce l'errore. L'errore è una componente

inevitabile dell'apprendimento sportivo e può rappresentare un'occasione di crescita personale e di miglioramento. Un *coach* che presenta l'errore come una parte normale del processo di apprendimento può favorire nell'atleta un atteggiamento maggiormente orientato alla crescita. Al contrario, un ambiente in cui gli errori vengono continuamente enfatizzati o associati a giudizi negativi può aumentare la paura di sbagliare e portare l'atleta a evitare situazioni nuove o impegnative.

La risposta dell'allenatore all'insuccesso diventa importante anche per il modo in cui l'atleta impara ad affrontare le difficoltà. Il *coach* deve saper proporre obiettivi adeguati al livello dell'atleta: obiettivi eccessivamente difficili possono generare frustrazione, soprattutto se vengono percepiti come irraggiungibili, ma allo stesso tempo obiettivi troppo semplici possono non offrire sufficienti opportunità di crescita. Un allenatore attento dovrebbe quindi saper individuare traguardi progressivi, tenendo conto delle caratteristiche individuali dell'atleta e dei suoi tempi di apprendimento. In termini di autoefficacia, la progressività degli obiettivi è particolarmente rilevante perché permette di trasformare il percorso di allenamento in una sequenza di esperienze di padronanza. La letteratura sul goal setting suggerisce inoltre l'utilità di non concentrarsi esclusivamente sul risultato finale, ma di utilizzare obiettivi di processo che orientino l'atleta verso comportamenti concreti e maggiormente controllabili durante l'esecuzione (Williamson et al., 2024).

Un'altra variabile rilevante è il clima motivazionale creato dal *coach*: infatti, un ambiente orientato principalmente al confronto interpersonale e al risultato può portare gli atleti a valutare maggiormente la propria competenza in relazione alla prestazione altrui; al contrario un clima orientato principalmente al compito e alla padronanza valorizza l'impegno, l'apprendimento e il miglioramento individuale. In quest'ultimo tipo di ambiente, l'atleta può essere incentivato a considerare le difficoltà come parte del percorso e non necessariamente come una minaccia alla propria immagine o al proprio valore.

Le evidenze recenti confermano la rilevanza del clima sociale nello sport. Una meta-analisi sul supporto all'autonomia in contesti sportivi e di esercizio, basata su 131 campioni indipendenti e quasi 39.000 partecipanti, ha evidenziato associazioni positive tra comportamenti di supporto all'autonomia, soddisfazione dei bisogni psicologici, motivazione autonoma e benessere degli atleti (Mossman et al., 2024). Il supporto all'autonomia non implica l'assenza di regole o indicazioni tecniche, ma un modo di allenare che riconosce il punto di vista dell'atleta, offre spiegazioni comprensibili e, quando possibile, permette margini di scelta e partecipazione.

Anche l'ambiente circostante influisce. Un ambiente che sostiene l'autonomia, valorizza il miglioramento e permette di affrontare nuove sfide può quindi contribuire alla costruzione di una percezione di competenza più solida. Quando invece un contesto è caratterizzato da pressione eccessiva, confronto costante e paura dell'errore può rappresentare un ostacolo allo sviluppo di tali risorse.

La relazione con il *coach* assume una rilevanza particolare durante la fanciullezza e, soprattutto, l'adolescenza, periodi nei quali l'esperienza sportiva si svolge all'interno di una rete di relazioni significative che comprende allenatori, genitori e coetanei (Chu & Zhang, 2019). Non è quindi corretto attribuire all'allenatore un'influenza esclusiva; tuttavia, per la quantità di tempo trascorsa nell'allenamento e per il ruolo direttamente connesso alla valutazione e allo sviluppo della competenza sportiva, il *coach* costituisce uno degli agenti sociali più rilevanti. Una revisione sistematica con meta-analisi sugli interventi rivolti a *coach* e genitori nello sport giovanile ha mostrato che il miglioramento delle competenze interpersonali degli allenatori può produrre effetti favorevoli su diversi esiti dell'esperienza dei giovani atleti, tra cui clima motivazionale, divertimento e ansia (Bengtsson et al., 2024). Inoltre, una recente meta-analisi sul clima motivazionale nello sport giovanile ha rilevato un'associazione complessivamente positiva tra caratteristiche del clima e risultati motivazionali, cognitivi, comportamentali e psicologici degli adolescenti (Gu & Cheng, 2026). Durante queste fasi dello sviluppo, i *feedback* e le valutazioni ricevuti dall'allenatore possono contribuire al modo in cui il giovane atleta costruisce la percezione delle proprie capacità sportive. Un allenatore che conosce l'atleta, ne riconosce i punti di forza e tiene conto delle sue difficoltà può creare un ambiente nel quale sia possibile sperimentare, sbagliare e migliorare senza che l'errore venga necessariamente vissuto come fallimento personale.

Nel complesso, quanto emerso evidenzia come il comportamento dell'allenatore non incida soltanto sull'apprendimento tecnico, ma contribuisce a creare il contesto motivazionale e relazionale entro il quale si sviluppano diverse risorse psicologiche degli atleti (Mossman et al., 2024; Bengtsson et al., 2024; Gu & Cheng, 2026). Il *coach* può contribuire a costruire un ambiente nel quale l'atleta sia incoraggiato a porsi obiettivi, assumersi responsabilità, affrontare le difficoltà e riconoscere i propri progressi. In questa prospettiva, la relazione allenatore-atleta non rappresenta solamente uno strumento per trasmettere competenze tecniche, ma può diventare un elemento significativo nel percorso di crescita psicologica e sportiva.

In conclusione, il *coach* è considerato una figura centrale nella costruzione di un contesto sportivo favorevole allo sviluppo dell'autoefficacia. Attraverso la qualità della relazione, le

modalità di comunicazione, la gestione degli errori e la creazione di un clima motivazionale positivo, l'allenatore può aiutare l'atleta non soltanto a migliorare le proprie capacità, ma anche a sviluppare maggior consapevolezza delle proprie risorse. Il contributo del coach all'autoefficacia appare quindi soprattutto indiretto e contestuale: l'allenatore non può semplicemente "trasmettere" fiducia all'atleta, ma può creare condizioni nelle quali quest'ultimo accumuli esperienze di padronanza, riceva *feedback* credibili e impari a interpretare in modo più funzionale successi, errori e difficoltà. Questo aspetto risulta particolarmente interessante nel passaggio dalla pratica sportiva in generale alla danza in particolare, disciplina in cui la figura dell'insegnante assume un ruolo particolarmente significativo nel percorso tecnico e psicologico del danzatore. L'analisi del rapporto tra autoefficacia e danza consentirà pertanto di osservare come i processi descritti nel presente capitolo possano assumere caratteristiche specifiche in un'attività nella quale apprendimento tecnico, esecuzione performativa, valutazione esterna e relazione con l'insegnante risultano strettamente interconnessi.

## **Capitolo 3**

### **AUTOEFFICACIA NELLA DANZA**

#### **3.1 Aspetti psicologici della danza**

La danza rappresenta una forma d'arte basata su sequenze intenzionalmente organizzate o improvvisate di movimenti corporei, alle quali sono attribuiti valori estetici, espressivi e, spesso, simbolici. È un'attività complessa in cui le dimensioni artistica, fisica, tecnica e psicologica risultano profondamente interconnesse. Tale integrazione emerge anche nel modello formativo della *Royal Ballet School*, uno dei principali centri internazionali dedicati alla formazione professionale nel balletto classico. La Scuola ha sviluppato un proprio System of Training, finalizzato alla trasmissione dello stile inglese di balletto classico e alla formazione di danzatori capaci di integrare elevate competenze tecniche e artistiche. Attraverso il movimento, il danzatore non si limita a eseguire sequenze gestuali, ma comunica emozioni, intenzioni e significati, facendo del corpo uno strumento espressivo. Allo stesso tempo, la pratica richiede un'elevata preparazione fisica e tecnica, oltre alla capacità di affrontare valutazione, giudizio, competizione e *performance*. L'obiettivo dichiarato dalla Scuola è quello di sviluppare una tecnica classica forte e pulita, caratterizzata da purezza della linea, coordinazione, qualità del movimento, musicalità e naturalezza, promuovendo contemporaneamente la crescita del danzatore come artista espressivo. Di conseguenza, la danza può essere considerata sia una forma di espressione artistica sia un'attività performativa con importanti richieste fisiche e psicologiche in parte analoghe a quelle dello sport, senza che ciò ne annulli la specificità estetica e comunicativa.

#### ***La danza come attività artistica e sportiva***

La peculiarità della danza risiede nella compresenza di una componente artistica e di una componente performativa. Il corpo costituisce il principale mezzo attraverso cui il danzatore comunica con il pubblico. Il movimento assume una funzione espressiva ma anche simbolica: precisione tecnica, qualità del gesto, musicalità, interpretazione ed espressività devono integrarsi affinché la *performance* risulti efficace sia sul piano esecutivo che su quello comunicativo. Parallelamente, la danza condivide con le attività sportive richieste quali forza muscolare, flessibilità, equilibrio, coordinazione, resistenza, controllo posturale, propriocezione, concentrazione e continuità dell'allenamento. L'efficacia della *performance* deriva dall'integrazione di tali dimensioni. La ripetizione sistematica dei passi tecnici mira a

sviluppare abilità motorie complesse, mentre l'allenamento mira al progressivo miglioramento della prestazione. Audizioni, concorsi, esibizioni, esami e selezioni introducono inoltre una dimensione valutativa che può incidere in modo significativo sull'esperienza del danzatore. Egli deve perseguire elevati *standard* di precisione tecnica mantenendo contemporaneamente naturalezza, espressività e capacità comunicativa: una regolazione non funzionale dell'equilibrio tra controllo e libertà espressiva, disciplina e creatività può compromettere l'esecuzione. In una prospettiva social-cognitiva, il danzatore interpreta attivamente tali richieste e seleziona obiettivi, strategie e livelli di impegno anche sulla base delle proprie convinzioni di efficacia (Bandura, 1997). La medesima difficoltà tecnica può quindi essere valutata come una sfida affrontabile quando un danzatore presenta elevata autoefficacia oppure come una minaccia quando un danzatore dubita delle proprie capacità, con conseguenze sull'impegno, sulla persistenza e sulla risposta emotiva.

Questa combinazione rende la danza un contesto particolarmente significativo per lo studio della motivazione, della percezione di competenza, dell'autostima, della resilienza e della regolazione emotiva. Tra tali costrutti assume particolare rilievo l'autoefficacia, intesa come la convinzione di saper organizzare ed eseguire le azioni necessarie per conseguire specifici risultati (Bandura, 1997).

### ***Le richieste fisiche, tecniche e psicologiche della danza***

La preparazione del danzatore coinvolge molteplici dimensioni. Sul piano fisico si integrano sistema muscolare, sistema propriocettivo e processi attentivi. La pratica richiede forza, controllo del corpo nello spazio, il mantenimento di posture specifiche, mobilità articolare, flessibilità, equilibrio, resistenza e coordinazione neuromuscolare.

Alle richieste fisiche si aggiungono quelle tecniche. Il ballerino deve acquisire un repertorio motorio complesso e saperlo riprodurre con precisione, anche in condizioni di fatica o sotto pressione. L'apprendimento avviene grazie a una pratica ripetuta e prolungata, attraverso la quale il movimento viene automatizzato. Ma tale automatizzazione non elimina la necessità di monitorare l'esecuzione; durante la *performance* è necessario mantenere consapevolezza del proprio corpo, dello spazio, della musica, dei *partner* e delle indicazioni coreografiche.

Le richieste psicologiche comprendono concentrazione, attenzione selettiva e sostenuta, memoria motoria, gestione dell'errore e tolleranza alla frustrazione. Un ulteriore elemento di complessità riguarda il corpo che rappresenta sia lo strumento di lavoro sia il mezzo attraverso il quale il danzatore viene osservato e valutato. Ne consegue una particolare attenzione

all'immagine corporea e all'aspetto fisico. La pressione connessa agli ideali estetici, al controllo del peso e agli *standard* corporei può associarsi a insoddisfazione corporea, perfezionismo disadattivo e condotte alimentari disfunzionali. La letteratura descrive infatti una vulnerabilità elevata nei contesti di danza estetica, ma sottolinea l'interazione tra fattori individuali, interpersonali e culturali (Arcelus et al., 2014; Zhang et al., 2025). La relazione con il proprio corpo costituisce quindi un aspetto psicologico centrale dell'esperienza del danzatore all'interno di una cultura che può valorizzare *standard* di perfezione molto elevati.

### ***Motivazione, autostima e resilienza nel danzatore***

La motivazione sostiene la partecipazione e la persistenza nell'attività danzante. La scelta di praticare danza può derivare dal piacere associato al movimento, dal desiderio di esprimersi artisticamente, dalla possibilità di migliorare le proprie competenze, dalla ricerca di riconoscimento o dal senso di appartenenza. È utile in questo contesto distinguere tra motivazione intrinseca ed estrinseca che la teoria dell'autodeterminazione descrive come parti di un continuum che va dall'amotivazione alle forme controllate e autonome di motivazione, e che quindi non rappresentano, una semplice opposizione. Le forme autonome, tra cui la motivazione intrinseca, sono sostenute dal soddisfacimento dei bisogni di autonomia, competenza e relazione, e sono generalmente associate a maggiore benessere e persistenza; quelle controllate, tra cui la motivazione estrinseca, dipendono maggiormente da pressioni, premi, approvazione o evitamento della colpa (Ryan & Deci, 2020). Nella danza, un clima orientato al compito e di supporto all'autonomia è stato associato a esiti affettivi più favorevoli, mentre un clima centrato sul confronto e sull'*ego* può accrescere il disagio (Quested & Duda, 2010; Yu et al., 2025). L'ambiente espone inoltre il danzatore a frequenti confronti e valutazioni da parte di insegnanti, coreografi e pari. Quindi è importante distinguere la valutazione delle proprie capacità in uno specifico ambito dalla percezione globale del proprio valore: un errore durante l'esecuzione di un passo non implica una mancanza di valore personale o di capacità generale.

In tale prospettiva, l'autoefficacia si differenzia sia dall'autostima sia dal concetto più ampio di fiducia in sé: l'autostima riguarda la valutazione globale del proprio valore personale, mentre l'autoefficacia concerne la convinzione di poter affrontare efficacemente compiti specifici. Un danzatore può quindi possedere una buona autostima ma dubitare delle proprie capacità di eseguire una determinata variazione, oppure può sentirsi efficace in un compito specifico pur avendo una valutazione globale di sé più problematica (Bandura, 1997; Rogowska et al., 2026).

La resilienza rappresenta un altro aspetto psicologico rilevante. Non è un tratto statico né la semplice capacità di “resistere”, ma un processo dinamico di adattamento positivo in presenza di avversità o di richieste significative. La pratica della danza implica difficoltà, errori, periodi di stagnazione, esclusioni, insuccessi nelle audizioni, giudizi negativi, infortuni o interruzioni dell’allenamento. Affrontare tali esperienze richiede flessibilità, accesso a risorse personali e sociali, e fiducia nella possibilità di sviluppare competenze mediante impegno e strategie adeguate. La resilienza non implica l’assenza di emozioni negative, ma la capacità di elaborarle e trasformarle e di riorganizzare obiettivi e strategie. Sentirsi in grado di incidere sul proprio percorso e resilienza possono rappresentare importanti risorse protettive (Arbinaga, 2025).

### ***Ansia da prestazione e gestione delle emozioni***

L’ansia da prestazione è frequente nel contesto della danza: esibizioni e situazioni di valutazione espongono il danzatore alla possibilità di essere osservato e giudicato, attivando preoccupazioni cognitive (per esempio, commettere errori o deludere le aspettative) e risposte somatiche quali aumento della frequenza cardiaca, tensione muscolare, sudorazione eccessiva e alterazioni respiratorie. L’attivazione fisiologica non è di per sé dannosa: il suo effetto dipende dall’intensità, dall’interpretazione soggettiva e dalle richieste del compito. Se percepita come eccessiva, incontrollabile o minacciosa, può interferire con attenzione, coordinazione ed espressività; livelli funzionali di attivazione possono invece sostenere preparazione e concentrazione. La meta-analisi di Moritz e colleghi (2000) ha inoltre evidenziato una relazione negativa tra autoefficacia e ansia prestativa nello sport.

La capacità di riconoscere, comprendere e modulare le emozioni è fondamentale per il danzatore. La *performance* può suscitare diverse emozioni come entusiasmo, gioia e soddisfazione, ma anche paura, frustrazione, vergogna, rabbia e delusione. Regolare le emozioni non significa eliminarle o sopprimerle, bensì influenzarne durata, intensità ed espressione in modo funzionale al compito e alla situazione (Gross, 2015). Strategie quali preparazione mentale, rivalutazione cognitiva, respirazione, rilassamento, *routine pre-performance*, *self-talk* e focalizzazione sugli aspetti controllabili dell’esecuzione possono essere utili; le evidenze specifiche sui danzatori, tuttavia, rimangono eterogenee e non consentono di considerare una singola strategia universalmente efficace (Zhang et al., 2025).

### **3.2 L'autoefficacia nella danza**

L'autoefficacia rappresenta una variabile psicologica rilevante nello studio della danza, in quanto può influenzare il modo in cui il danzatore affronta l'apprendimento, interpreta le difficoltà, persevera nell'allenamento e gestisce le situazioni di *performance*.

Secondo la teoria social-cognitiva, l'autoefficacia riguarda le convinzioni circa la propria capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per conseguire determinati risultati (Bandura, 1997). Non equivale quindi all'intenzione di realizzare un obiettivo né a una valutazione generale delle proprie capacità, ma è specifica rispetto al dominio, al compito e alle condizioni di esecuzione. Nel caso della danza, un danzatore può sentirsi efficace nell'apprendimento di una sequenza tecnica e meno efficace nell'eseguirla davanti a un pubblico. Il possesso oggettivo di un'abilità non coincide necessariamente con la convinzione di saperla utilizzare efficacemente. Le convinzioni di autoefficacia non determinano ciò che il danzatore sa fare ma contribuiscono a influenzare la scelta dei compiti, l'impegno, la perseveranza e l'impiego delle competenze possedute.

#### ***Il ruolo dell'autoefficacia nell'apprendimento delle abilità motorie***

L'apprendimento della danza è caratterizzato dall'acquisizione graduale di abilità motorie progressivamente più complesse, quali equilibrio, coordinazione, controllo posturale, salti, rotazioni, lavoro sulle punte e diverse forme di repertorio che richiedono una pratica costante e un progressivo perfezionamento. Un individuo che ritiene di poter sviluppare una determinata abilità tende a impegnarsi e a perseverare, anche quando i risultati iniziali non sono soddisfacenti. Invece, un danzatore che dubita fortemente delle proprie capacità può essere più incline a evitare il compito, a ridurre l'impegno o a interrompere la pratica di fronte alle prime difficoltà (Bandura, 1997).

In una prospettiva social-cognitiva, l'errore non viene considerato come un ostacolo all'apprendimento; il suo effetto dipende dal significato che il danzatore gli attribuisce. Se l'errore viene interpretato come una fase normale del processo di acquisizione, può stimolare ulteriori tentativi; se invece viene interpretato come una dimostrazione di incapacità, riduce la motivazione e la perseveranza.

#### ***Autoefficacia e performance artistica***

La danza richiede al danzatore di utilizzare le proprie competenze all'interno di una *performance* nella quale tecnica ed espressività devono integrarsi. Per realizzare la *performance* artistica, il danzatore deve possedere il controllo tecnico, rispettare la musicalità, ricordare la coreografia, gestire lo spazio e contemporaneamente comunicare emozioni e significati

attraverso il movimento. La differenza principale tra l'esecuzione dell'esercizio durante una lezione e l'esecuzione della coreografia durante l'esibizione, è la presenza di un pubblico o di giudici osservatori che possono valutarne la prestazione. In tale situazione, l'autoefficacia può influenzare il modo in cui il danzatore affronta la *performance*.

La relazione tra autoefficacia e *performance* non deve essere interpretata in maniera semplicistica. Un'elevata autoefficacia non garantisce automaticamente una prestazione eccellente, così come una prestazione negativa non dimostra necessariamente una bassa autoefficacia. Una fiducia irrealisticamente elevata può persino ridurre la preparazione o il monitoraggio dell'errore. La *performance* deriva dall'interazione tra competenze reali, qualità e quantità della preparazione, condizioni situazionali, stato fisico ed emotivo e convinzioni personali: inoltre, prestazione e autoefficacia possono influenzarsi reciprocamente nel tempo.

In questa prospettiva, ha un ruolo importante l'espressività artistica. La danza richiede la disponibilità a esporsi e a utilizzare il corpo come strumento comunicativo. Il danzatore deve sentirsi sicuro, a suo agio in modo da poter esprimere emozioni, interpretare il personaggio o il repertorio e assumere decisioni artistiche senza essere completamente bloccato dal timore del giudizio.

L'autoefficacia, in questo senso, può contribuire alla percezione della performance come opportunità di espressione piuttosto che esclusivamente come situazione di valutazione. Una maggiore fiducia nelle proprie capacità può permettere al danzatore di spostare l'attenzione dal timore di sbagliare alla qualità dell'esecuzione e alla comunicazione con il pubblico.

Questo aspetto è significativo nella formazione proposta dalla *Royal Ballet School*, nella quale la tecnica viene considerata strettamente connessa all'artisticità. Il *System of Training* della Scuola propone lo sviluppo di una tecnica classica forte e pulita, e attribuisce rilievo alla musicalità, alla naturalezza del movimento e alla capacità del danzatore di svilupparsi come artista espressivo.

### ***Il ruolo dell'insegnante e del feedback***

Nel contesto della danza, l'insegnante svolge un ruolo centrale nello sviluppo tecnico, artistico e psicologico dell'allievo. La relazione insegnante-danzatore non si limita alla trasmissione di informazioni tecniche, ma costituisce un contesto nel quale l'allievo riceve informazioni sulle proprie capacità, sui propri progressi e sugli aspetti da migliorare. Il *feedback* dell'insegnante può rappresentare una delle principali fonti per lo sviluppo dell'autoefficacia. Nella teoria di Bandura (1997), la persuasione verbale è una delle quattro principali fonti dell'autoefficacia, insieme alle esperienze di padronanza, alle esperienze vicarie e agli stati

fisiologici. L'incoraggiamento, la comunicazione delle aspettative e il riconoscimento dei progressi possono sostenere la convinzione dell'allievo di poter affrontare un determinato compito. Però, il *feedback* non produce automaticamente un aumento dell'autoefficacia: l'effetto dipende da contenuto, credibilità, accuratezza e interpretazione come viene formulato e interpretato. Un *feedback* generico può avere un effetto limitato perché non fornisce informazioni precise sulle competenze possedute, mentre un *feedback* specifico, informativo, orientato al processo e collegato a comportamenti osservabili aiuta il danzatore a comprendere quali strategie abbiano prodotto il risultato. Lo studio sperimentale di García-Dantas e Quested (2015) suggerisce che l'accuratezza del *feedback* è particolarmente rilevante e invita a distinguere l'incoraggiamento generico dal *feedback* costruttivo.

Anche la correzione rappresenta un elemento fondamentale. In un contesto di apprendimento tecnico, come quello della danza, ricevere correzioni è inevitabile e necessario. Il modo in cui le correzioni vengono comunicate può influenzare la percezione di competenza dell'allievo. Una correzione focalizzata sull'errore e priva di indicazioni concrete su come migliorare può essere percepita come una valutazione negativa della persona. Una correzione accompagnata da indicazioni concrete e con la possibilità di sperimentare nuovamente il movimento può trasformare l'errore in un'occasione di apprendimento.

In questo senso, il *feedback* e la correzione dovrebbero favorire una distinzione tra persona, capacità attuale e possibilità di miglioramento. L'errore riguarda un'esecuzione e non definisce necessariamente il valore o il potenziale del danzatore.

L'insegnante può favorire un clima orientato all'apprendimento. In tale ambiente, l'errore viene considerato parte del processo, viene valorizzato il miglioramento e l'attenzione viene posta sull'impegno, sulle strategie, sui progressi individuali e non solo sul risultato finale. Questo aspetto trova spazio nella danza classica, dove gli standard tecnici sono elevati e il confronto con gli altri è molto frequente. Se l'allievo percepisce che il proprio valore dipende dalla capacità di soddisfare uno standard ideale, ogni errore può diventare una minaccia per la propria autostima. Se invece l'ambiente comunica che le competenze possono essere sviluppate attraverso la pratica e il *feedback*, l'errore può essere interpretato come una fase normale dell'apprendimento.

La relazione tra insegnante e allievo è considerata un elemento importante nello sviluppo delle convinzioni di efficacia. L'insegnante rappresenta una fonte di istruzione, un modello, una fonte di *feedback* e una figura capace di influenzare le aspettative dell'allievo. Le aspettative dell'insegnante hanno un ruolo significativo. Quando un insegnante comunica fiducia nella possibilità dell'allievo di migliorare, può contribuire a sostenere la motivazione e

la perseveranza. La fiducia però è importante che sia accompagnata da obiettivi realistici e indicazioni concrete. L'incoraggiamento risulta efficace quando è coerente con esperienze reali di miglioramento e con strategie specifiche. È importante osservare anche il comportamento dell'insegnante, ella può mostrare come affrontare un momento complesso, come reagire ad un errore o come gestire una situazione di performance. In questo modo, l'allievo apprende anche le modalità di problem solving e strategie di gestione della difficoltà.

All'interno della *Royal Ballet School*, questa dimensione si inserisce in un sistema formativo nel quale lo sviluppo tecnico e artistico è accompagnato dall'attenzione al benessere. *L'Healthy Dancer Programme* dichiara l'obiettivo di formare danzatori sani, forti e resilienti e coinvolge un'*équipe* multidisciplinare comprendente, tra gli altri, psicologi, *counsellor*, fisioterapisti, medici dello sport, nutrizionisti e professionisti della preparazione fisica. Tale programma costituisce un esempio applicativo istituzionale in cui il processo formativo è inteso come un sistema dove apprendimento tecnico, salute psicofisica e sviluppo delle risorse personali risultino interconnessi.

### **3.3 Strategie per sviluppare l'autoefficacia nei danzatori**

Lo sviluppo dell'autoefficacia nel danzatore può essere sostenuto tramite specifiche strategie psicologiche e comportamentali con lo scopo di rafforzare la percezione di competenza, la capacità di autoregolazione e la perseveranza di fronte alle difficoltà. Queste strategie, nell'ambito della danza, assumono particolare importanza, poiché il processo di formazione è caratterizzato da obiettivi progressivi, elevati *standard* tecnici, ripetizione, costanza, correzione degli errori e frequenti situazioni di *performance*.

Secondo la prospettiva social-cognitiva, le convinzioni di autoefficacia si costruiscono principalmente attraverso quattro fonti: esperienze di padronanza, esperienze vicarie, persuasione verbale e interpretazione degli stati fisiologici e affettivi (Bandura, 1997). *Goal setting*, *imagery*, *self-talk* e la pratica strutturata non costituiscono ulteriori fonti, ma strategie che possono agire su tali processi: organizzano l'apprendimento, facilitano il monitoraggio dei progressi e favoriscono esperienze di successo interpretabili come prove di competenza.

#### ***Goal setting***

Il *goal setting*, ovvero la definizione degli obiettivi, è una strategia impiegata per favorire la motivazione e autoregolazione della prestazione. Obiettivi chiari orientano l'attenzione verso aspetti specifici e possono riguardare dimensioni tecniche, artistiche o psicologiche. È utile distinguere obiettivi di risultato, di prestazione e di processo, oltre che obiettivi a breve, medio

e lungo termine. Nella danza, gli obiettivi di processo sono particolarmente utili perché indirizzano l'attenzione verso azioni controllabili, mentre gli esiti competitivi dipendono anche dal livello degli altri e dal giudizio esterno (Locke & Latham, 2002).

Il raggiungimento progressivo di obiettivi realistici contribuisce allo sviluppo dell'autoefficacia attraverso la produzione di esperienze di padronanza. Ogni obiettivo raggiunto rappresenta un'informazione concreta circa la capacità del danzatore di influenzare le sue competenze attraverso l'impegno. È importante che gli obiettivi siano sufficientemente impegnativi, realistici e coerenti con il livello di preparazione del ballerino in modo da poter stimolare il miglioramento. Obiettivi percepiti come irraggiungibili possono produrre frustrazione. Perciò è utile nella danza utilizzare obiettivi specifici, progressivi ed orientati al processo piuttosto che concentrarsi sul risultato finale.

Per esempio, l'obiettivo "devo eseguire perfettamente la variazione" può essere sostituito con formulazioni più specifiche e controllabili, quali "mantengo il controllo del centro durante questa sequenza", "mi concentro sulla respirazione" oppure "eseguo correttamente il passaggio che sto allenando". In questo modo l'attenzione si sposta verso comportamenti su cui il danzatore può esercitare un controllo diretto. Va comunque sempre ricordato che gli obiettivi dovrebbero essere impegnativi ma realistici, osservabili e periodicamente rivisti sulla base del *feedback*.

### ***Visualizzazione mentale***

La visualizzazione mentale o *imagery* consiste nella rappresentazione di un movimento, di una sequenza o di una situazione di *performance* senza che la corrispondente esecuzione pratica e fisica. Può coinvolgere modalità visive, cinestetiche e uditive e adottare una prospettiva interna o esterna. Nella danza il danzatore può immaginare una variazione, il proprio ingresso in scena oppure la gestione di una situazione potenzialmente ansiogena. Per essere funzionale, l'immagine dovrebbe essere vivida, controllabile e quanto più possibile congruente con il compito reale.

L'*imagery* può sostenere preparazione, familiarità con il compito e percezione di controllo, anche se non equivale a un'esperienza di padronanza realmente conseguita. Immaginare un'esecuzione riuscita può contribuire alle aspettative di efficacia soprattutto se è credibile e fondata su preparazione ed esperienze precedenti. Non sostituisce la pratica fisica: nella danza va considerata una strategia complementare, adattata alle caratteristiche individuali e al tipo di abilità.

### ***Self-talk***

Il *self-talk*, ovvero il dialogo interno, è un'altra strategia attraverso la quale il danzatore può influenzare i propri pensieri, le proprie emozioni e i comportamenti durante l'allenamento o la performance. Durante la pratica, il danzatore può continuamente rivolgersi a sé stesso attraverso pensieri e istruzioni. Il dialogo interno può quindi avere una funzione istruttiva ma anche motivazionale. Il dialogo interno istruttivo può essere utilizzato per focalizzare l'attenzione su elementi tecnici specifici, come la postura, il controllo del centro, la respirazione o la coordinazione. Il dialogo interno motivazionale può essere orientato a sostenere l'impegno o la fiducia, tramite espressioni come "posso affrontarlo", "rimango concentrato" oppure "sono preparato".

Il rapporto con l'autoefficacia diventa evidente quando il danzatore si trova in situazioni di difficoltà. Pensieri autocritici come "non sono capace", "sbaglio sempre" o "non riuscirò mai", rafforzano convinzioni negative circa le proprie capacità. Allo stesso tempo però, non bisogna sostituire i pensieri negativi con affermazioni eccessivamente positive o non realistiche poiché potrebbero risultare inattendibili o irraggiungibili. Un *self-talk* efficace dovrebbe essere credibile e coerente con la situazione e con il livello di preparazione dell'individuo.

Il *self-talk* può contribuire alla regolazione dell'ansia. In una situazione di performance considerata ansiogena, il danzatore può ripetersi mentalmente parole chiave o brevi istruzioni per riportare l'attenzione al compito quando emerge la preoccupazione. In questo modo il dialogo interno può diventare uno strumento di autoregolazione cognitiva ed emotiva.

### ***Pratica deliberata***

La pratica deliberata, concetto sviluppato da Ericsson e collaboratori (1993), indica una forma di esercizio intenzionale, strutturato e specificamente orientato al miglioramento di specifiche componenti della prestazione. Si distingue dalla semplice ripetizione perché richiede obiettivi definiti, compiti collocati oltre il livello attuale ma raggiungibili, *feedback* informativo, correzione degli errori e ripetizione consapevole (Ericsson et al., 1993). Questa strategia di allenamento è in linea con la natura della danza classica, nella quale prevale il perfezionamento tecnico che richiede un lavoro costante e specifico. Nella danza classica, elementi complessi, come una *pirouette* o un salto, possono essere scomposti in elementi più piccoli e allenati separatamente per essere poi reintegrati nell'esecuzione globale.

La pratica deliberata favorisce lo sviluppo dell'autoefficacia perché produce numerose opportunità di esperienze di padronanza. Il danzatore può osservare progressivamente i propri

miglioramenti. La percezione di essere riuscito a modificare un aspetto della propria esecuzione può rafforzare la convinzione di riuscire ad intervenire sulle proprie competenze.

È inoltre essenziale considerare il rapporto tra pratica, carico e recupero. Un allenamento orientato al miglioramento non coincide con l'esercizio continuo senza pause. La gestione del carico, il recupero, il sonno, la nutrizione e la prevenzione degli infortuni sono componenti essenziali della preparazione efficace. La *Royal Ballet School* integra alla formazione tecnica attività dedicate alla preparazione fisica e al benessere del danzatore, tra cui *pilates, strenght and body conditioning* e un programma multidisciplinare per la salute.

Quindi, la pratica deliberata è una strategia che va considerata all'interno di un approccio più ampio all'allenamento, nel quale il miglioramento della prestazione viene perseguito insieme alla tutela della salute fisica e psicologica.

### ***L'integrazione delle strategie***

Le strategie che abbiamo considerato vanno necessariamente utilizzate in maniera integrata e non isolata, poiché la loro combinazione permette di intervenire su differenti aspetti del processo di sviluppo dell'autoefficacia.

Consideriamo l'esempio di un ballerino che sta preparando una nuova variazione. L'individuo inizialmente stabilisce obiettivi specifici e progressivi (*goal setting*), ed utilizza la visualizzazione mentale per rappresentarsi la sequenza, allenarsi attraverso una pratica deliberata e strutturata, utilizzando un *self-talk* per mantenere la concentrazione durante l'esecuzione. L'insegnante fornisce lui *feedback* specifici e correzioni sui progressi e sugli aspetti che necessitano di miglioramenti. Il raggiungimento dell'obiettivo può costituire un'esperienza di padronanza che rafforza l'autoefficacia e prepara il danzatore ad affrontare il compito successivo.

Si ipotizza un processo circolare nel quale diverse strategie si sostengono in maniera reciproca:

OBIETTIVO → PRATICA STRUTTURATA → FEEDBACK → REVISIONE DELLE  
STRATEGIE → MIGLIORAMENTO → ESPERIENZA DI PADRONANZA →  
RAFFORZAMENTO DELL' AUTOEFFICACIA → MAGGIORE IMPEGNO E  
PERSEVERANZA → NUOVI OBIETTIVI

Il processo è ricorsivo e non necessariamente lineare: insuccessi, infortuni e feedback possono modificare l'autoefficacia in senso diverso a seconda della loro interpretazione e del sostegno contestuale

### ***Un progetto per la promozione dell'autoefficacia nella danza***

*Origine e finalità del progetto.* Un possibile esempio di intervento finalizzato a promuovere la consapevolezza personale e le risorse psicologiche nella danza è rappresentato dal progetto “*Scopri te stesso*”, ideato da chi scrive nell'ambito di un'esperienza di *Tirocinio Pratico Valutativo in Psicologia Scolastica*. Il progetto è stato concepito per un gruppo di adolescenti frequentanti una classe di danza e nasce dal presupposto che la pratica danzante non costituisca soltanto uno spazio di apprendimento motorio, tecnico e artistico, ma possa rappresentare anche un contesto significativo per sviluppare la conoscenza di sé, la consapevolezza emotiva e la percezione delle proprie capacità.

L'intervento è strutturato con l'obiettivo di accompagnare i partecipanti in un percorso di osservazione e riflessione sulle esperienze vissute durante le lezioni di danza. In particolare, si propone di favorire una maggiore consapevolezza delle emozioni e dei bisogni personali, il riconoscimento dei punti di forza e delle aree di difficoltà, e l'elaborazione di strategie funzionali ad affrontare in modo più efficace le richieste tecniche, relazionali ed emotive della pratica danzante.

*Il modello teorico e la struttura dell'intervento.* L'intervento assume come principale riferimento metodologico il modello di apprendimento esperienziale di Kolb (1994), secondo il quale la conoscenza si sviluppa attraverso la trasformazione dell'esperienza. Il ciclo di comprende quattro modalità tra loro connesse: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. Pur essendo descritte in sequenza, tali modalità non costituiscono passaggi rigidamente lineari: il processo è ricorsivo e una nuova sperimentazione produce ulteriori esperienze sulle quali riflettere. Tale modello consente di trasformare l'esperienza vissuta durante la pratica in un'occasione di riflessione e di applicazione di nuove strategie.

Nel progetto l'esperienza concreta, che rappresenta “il fare”, coincide con le situazioni effettivamente vissute durante la lezione di danza: l'apprendimento di una coreografia, l'esecuzione di un esercizio impegnativo, la ricezione di un *feedback*, il confronto con i compagni o la gestione di un errore. Queste esperienze costituiscono il materiale dal quale

prende avvio il percorso di apprendimento. Nella fase dell'osservazione riflessiva, "il guardare ed elaborare", gli allievi sono invitati ricostruire quanto accaduto, riconoscendo pensieri, emozioni, reazioni corporee e comportamenti. La riflessione consente di individuare, per esempio, quali situazioni abbiano generato sicurezza o preoccupazione, quali strategie siano risultate utili e quali ostacoli abbiano interferito con la prestazione. La concettualizzazione astratta, corrispondente al "comprendere", permette di collegare quanto osservato a concetti psicologici più generali, quali autoefficacia, autostima, regolazione emotiva e definizione degli obiettivi. L'elaborazione concettuale aiuta pertanto ad attribuire significato all'esperienza e a formulare ipotesi sulle strategie che potrebbero risultare più funzionali. Infine, i partecipanti, tramite la sperimentazione attiva, ossia "l'applicare", mettono alla prova nelle lezioni successive un comportamento o una strategia differente: suddividere una sequenza complessa in obiettivi intermedi, utilizzare un dialogo interno funzionale, regolare la respirazione prima dell'esecuzione oppure chiedere un *feedback* mirato. Gli esiti della prova generano una nuova esperienza concreta e riattivano il ciclo di apprendimento.

Il modello di Kolb offre dunque una struttura utile per organizzare l'intervento, mentre la teoria social-cognitiva di Bandura consente di chiarire i meccanismi attraverso i quali il percorso può sostenere l'autoefficacia. In particolare, la riflessione sui risultati raggiunti rende più riconoscibili le esperienze di padronanza; il confronto con i compagni offre occasioni di apprendimento vicario; il *feedback* dell'insegnante e dello psicologo può assumere la funzione di persuasione verbale; l'osservazione delle emozioni e delle reazioni corporee aiuta a interpretare e gestire gli stati fisiologici e affettivi associati alla prestazione (Bandura, 1997). Si tratta delle quattro principali fonti delle convinzioni di autoefficacia.

*Gli strumenti utilizzati.* Lo strumento principale previsto per l'intero percorso è il *diario delle emozioni e delle esperienze*. Al termine delle lezioni, gli allievi sono invitati ad annotare la situazione vissuta, le emozioni e i pensieri emersi, le reazioni adottate, gli elementi che hanno facilitato o ostacolato l'esecuzione e le possibili azioni da intraprendere in futuro. La compilazione del diario favorisce un'osservazione più sistematica dell'esperienza e limita il rischio che l'autovalutazione si fondi esclusivamente sull'esito immediato o su impressioni generiche. Le annotazioni possono essere riprese durante gli incontri con lo psicologo come punto di partenza per riflettere sui cambiamenti, riconoscere le strategie efficaci e definire obiettivi successivi.

Il diario svolge quindi una duplice funzione: da un lato sostiene l'auto riflessione e di monitoraggio dei progressi; dall'altro facilita la traduzione della riflessione in comportamenti concreti da sperimentare durante le lezioni.

Il progetto prevede inoltre incontri mensili di gruppo, introducendo una dimensione interpersonale nel percorso. Durante questi incontri, gli allievi possono condividere tra di loro situazioni vissute durante la pratica, confrontarsi sulle difficoltà e riflettere sulle modalità con cui ciascuno affronta le richieste della danza. Il confronto tra pari può contribuire a normalizzare l'esperienza dell'errore e della difficoltà, offrire strategie alternative e fornire esperienze vicarie potenzialmente rilevanti per l'autoefficacia. Gli incontri consentono inoltre di definire obiettivi personali per il periodo successivo, integrando la dimensione individuale con quella relazionale.

Un ulteriore elemento dell'intervento riguarda il coinvolgimento dell'insegnante di danza. Prima degli allenamenti settimanali, agli allievi viene richiesto di individuare fino a tre obiettivi specifici, realistici e controllabili con cui affrontare l'attività; in alternativa gli allievi possono riconoscere un aspetto positivo della settimana per il quale provano gratitudine. Quest'ultima attività può orientare l'attenzione verso aspetti positivi dell'esperienza e verso le risorse e i bisogni personali, favorendo maggior consapevolezza dei propri punti di forza.

### **3.4 Evidenze dalla letteratura scientifica**

L'interesse per i fattori psicologici nella danza è progressivamente aumentato, parallelamente al riconoscimento delle sue richieste fisiche, tecniche, cognitive ed emotive. Rispetto alla psicologia dello sport, tuttavia, la letteratura specifica sull'autoefficacia nella danza rimane quantitativamente limitata. La recente revisione sul benessere dei danzatori ha incluso 18 studi pubblicati fino a novembre 2024 e ha riscontrato forte eterogeneità di costrutti e misure, prevalenza di disegni trasversali e un solo studio randomizzato controllato (Yu et al., 2025).

#### ***Studi sull'autoefficacia nei danzatori***

Uno dei contributi più rilevanti nello studio dell'autoefficacia per la danza è rappresentato dalla costruzione dell'Escala de Autoeficácia para Bailarinos (AEBAI), indicata nella letteratura internazionale anche come *Self-Efficacy Scale for Dancers (SESD)*, sviluppata da Silvia e collaboratori (2015). Lo studio partiva dalla constatazione che mancassero strumenti in maniera specifica per i danzatori, nonostante l'interesse attuale per l'autoefficacia nello sport.

La ricerca coinvolse 410 danzatori di età compresa tra 10 e 19 anni reclutati durante concorsi di danza nazionali e internazionali. L'analisi fattoriale esplorativa individuò 15 item distribuiti in due dimensioni: autoefficacia fisica, costituita da 7 item, e autoefficacia psicologica, costituita da 8 item, con valori di alfa di Cronbach pari rispettivamente a .82 e .81. A questo studio venne attribuita particolare rilevanza in quanto evidenziò come l'autoefficacia del danzatore non debba essere considerata necessariamente come costrutto unitario, ma sia multidimensionale. Si tratta di convinzioni distinte: convinzioni relative alla capacità fisica e convinzioni rispetto alla capacità di affrontare aspetti psicologici. Tale distinzione risulta coerente con la natura multidimensionale della *performance* del danzatore che richiede in contemporanea abilità motorie, controllo corporeo, concentrazione, gestione emotiva e capacità di affrontare situazioni di pressione e ansiogene. La costruzione della SESD rappresenta un importante passaggio nel settore poiché è uno dei primi strumenti in grado di studiare l'autoefficacia applicabile alla popolazione dei danzatori.

García-Dantas e Qusted (2015), hanno analizzato sperimentalmente il rapporto tra *feedback* valutativo e autoefficacia in 61 studenti in un conservatorio di danza spagnolo, di età compresa tra i 13 e i 22 anni. Dopo l'esecuzione di uno *zapateado* flamenco, i partecipanti ricevevano *feedback* accurato, manipolato in senso positivo, manipolato in senso negativo oppure nessun *feedback*. I risultati indicano che il *feedback* accurato può modificare l'autoefficacia in modo coerente con le informazioni sulla prestazione. Lo studio mostra che la persuasione verbale è efficace quando l'informazione è credibile e si integra con l'esperienza effettiva del danzatore.

Arbinaga (2025) ha esaminato le relazioni tra autoefficacia, perfezionismo e comportamenti resilienti in 147 studenti di danza con almeno tre anni di esperienza. I risultati collegano livelli più elevati di resilienza a maggiore autoefficacia e a profili di perfezionismo più adattivi.

Una ricerca più recente su 313 donne che praticavano pole dance ha rilevato associazioni tra autoefficacia generale, autostima e consapevolezza interocettiva; la struttura di rete suggeriva che l'attenzione agli stati corporei e la regolazione dell'attenzione fossero nodi rilevanti (Rogowska et al., 2026). Nel complesso, l'autoefficacia nella danza va misurata a un livello di specificità coerente con disciplina, esperienza, età e compito.

### ***Limiti metodologici e prospettive future***

Nonostante i risultati disponibili suggeriscano un ruolo rilevante dell'autoefficacia nella danza, la letteratura presenta importanti limiti metodologici. In primo luogo, gli studi specifici

sono pochi e frammentati; la revisione di Pessali-Marques e Fonseca-Bicalho (2016), disponibile come contributo congressuale e non come revisione sistematica *peer-reviewed* completa, deve quindi essere citata con cautela. In secondo luogo, i campioni includono bambini, adolescenti, studenti, danzatori universitari e professionisti appartenenti a generi diversi, spesso con numerosità ridotte e forte prevalenza femminile. Ciò limita la generalizzabilità e impedisce di assumere l'equivalenza delle richieste psicologiche tra età, livelli e discipline. In terzo luogo, prevalgono misure *self-report* e disegni trasversali, che non consentono di stabilire la direzione causale: autoefficacia e *performance* possono influenzarsi reciprocamente. Sono necessari studi longitudinali, sperimentali e *mixed-methods*, misure specifiche per compito e disciplina, valutazioni comportamentali della *performance*, campioni più rappresentativi e analisi dell'invarianza culturale e di genere. Anche la letteratura sugli interventi psicologici nei danzatori rimane eterogenea: una revisione del 2025 ha individuato 11 studi su ansia, regolazione emotiva, sintomi alimentari e riabilitazione dopo infortunio, ma ha concluso che l'efficacia è ancora incoerente per differenze di intervento, durata e fattibilità (Zhang et al., 2025). Pertanto, le strategie proposte nel capitolo devono essere considerate ipotesi applicative informate dalla teoria, non protocolli la cui efficacia sia già definitivamente dimostrata nella danza.

## Conclusioni

Il presente elaborato ha consentito di approfondire il costrutto dell'autoefficacia, esaminandone le basi teoriche e le applicazioni in ambito sportivo, con particolare attenzione alla danza. L'autoefficacia riguarda le convinzioni dell'individuo circa la propria capacità di poter organizzare e attuare le azioni necessarie per affrontare specifici compiti e situazioni; si distingue pertanto dall'autostima che riguarda una valutazione più generale del proprio valore personale. Le convinzioni di autoefficacia si sviluppano principalmente attraverso quattro fonti: esperienze di padronanza, esperienza vicaria, persuasione verbale e stati fisiologici ed emotivi. Tali fonti interagiscono nel favorire la costruzione e il consolidamento della percezione delle proprie capacità.

In ambito sportivo, l'autoefficacia rappresenta una risorsa psicologica rilevante, poiché può influenzare la scelta degli obiettivi, l'impegno, la perseveranza e le modalità con cui l'atleta affronta le difficoltà. Convinzioni di efficacia adeguate e realistiche possono contribuire alla gestione della pressione e delle emozioni, e favorire un'interpretazione più costruttiva degli errori e degli insuccessi in modo. La prestazione, tuttavia, non dipende esclusivamente dall'autoefficacia, ma deriva dall'interazione tra convinzioni personali, competenze effettive, preparazione, condizioni psicofisiche e caratteristiche del contesto. In questo processo, l'allenatore e l'insegnante possono svolgere una funzione significativa attraverso una comunicazione efficace, *feedback* informativi e orientati al miglioramento e la promozione di un clima motivazionale supportivo e centrato sull'apprendimento.

Nella danza, queste dinamiche assumono particolare rilevanza, poiché il danzatore deve integrare competenze tecniche e fisiche con consapevolezza corporea, musicalità, espressività, memoria coreografica, gestione dell'errore e capacità di affrontare la valutazione. Le convinzioni di autoefficacia possono sostenere l'impegno, la persistenza nell'allenamento e la gestione delle difficoltà, contribuendo indirettamente sia alla qualità della prestazione sia al benessere psicologico. Non si tratta, tuttavia, di una generica fiducia in sé, bensì della percezione di essere in grado di affrontare compiti specifici, come eseguire una sequenza complessa, mantenere la concentrazione, gestire il nervosismo o riprendere l'esecuzione dopo un errore.

Tra le strategie potenzialmente utili per promuovere l'autoefficacia nella danza rientrano la definizione di obiettivi progressivi e realistici, la pratica deliberata e costante, l'utilizzo di

*feedback* descrittivi e centrati sui progressi, l'osservazione di modelli significativi e l'apprendimento di strategie di regolazione emotiva. Particolarmente importanti risultano le esperienze di padronanza, attraverso le quali il danzatore può riconoscere concretamente i miglioramenti raggiunti e attribuirli alle competenze sviluppate, all'impegno e alle strategie adottate. Anche l'osservazione dei compagni e il confronto all'interno del gruppo possono offrire esperienze vicarie, purché avvengano in un clima collaborativo e non eccessivamente competitivo.

La ricerca specificamente dedicata all'autoefficacia nella danza risulta ancora meno sviluppata rispetto a quella presente in altri ambiti sportivi. La letteratura disponibile presenta alcuni limiti, tra cui la frequente presenza di campioni di dimensioni contenute o poco rappresentativi, l'eterogeneità degli strumenti e delle definizioni operative adottate e la prevalenza di studi trasversali, correlazionali e basati su misure *self-report*. Queste caratteristiche non consentono di stabilire con sicurezza relazioni causali e limitano la generalizzabilità dei risultati, anche in considerazione della varietà degli stili di danza, dei livelli di esperienza, delle fasce d'età e dei contesti formativi e professionali analizzati.

Sebbene siano stati sviluppati strumenti specificamente rivolti ai danzatori, risultano necessarie ulteriori ricerche volte a verificarne le proprietà psicometriche in popolazioni, culture, fasce d'età e discipline coreutiche differenti. Sarebbe inoltre opportuno realizzare studi longitudinali e sperimentali capaci di verificarne l'evoluzione delle convinzioni di efficacia nel tempo e valutare gli effetti di interventi mirati. Ulteriori approfondimenti potrebbero riguardare il ruolo dell'insegnante, del gruppo dei pari e del clima motivazione, considerando anche le relazioni dell'autoefficacia con il perfezionismo, l'ansia da prestazione, l'immagine corporea, la motivazione e la resilienza. L'integrazione di questionari, osservazioni, interviste e valutazioni della prestazione permetterebbe di ottenere una comprensione più completa e multidimensionale del fenomeno.

Alla luce di quanto analizzato, la prestazione del danzatore non dipende esclusivamente dalle abilità tecniche e fisiche, ma anche dal modo in cui egli interpreta le proprie esperienze, valuta le proprie capacità e utilizza le risorse disponibili. Promuovere convinzioni di autoefficacia realistiche può quindi favorire non solo una prestazione più funzionale, ma anche un percorso di apprendimento più consapevole, persistente ed equilibrato. In questa prospettiva, la psicologia dello sport può offrire alla danza strumenti teorici e applicativi utili a considerare il danzatore nella sua globalità, valorizzando tanto il risultato raggiunto quanto il processo processo personale, relazionale e formativo attraverso cui esso viene costruito.

## Riferimenti bibliografici

- Arbinaga, F. (2025). Self-efficacy and perfectionism as a function of resilient behaviour in dance students. *Research in Dance Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14647893.2025.2465455>
- Arcelus, J., Witcomb, G. L., & Mitchell, A. (2014). Prevalence of eating disorders amongst dancers: A systemic review and meta-analysis. *European Eating Disorders Review*, 22(2), 92–101. <https://doi.org/10.1002/erv.2271>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bengtsson, D., Stenling, A., Nygren, J., Ntoumanis, N., & Ivarsson, A. (2024). The effects of interpersonal development programmes with sport coaches and parents on youth athlete outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 70, 102558. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102558>
- Chu, T. L., & Zhang, T. (2019). *The roles of coaches, peers, and parents in athletes' basic psychological needs: A mixed-studies review*. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(4), 569–588. <https://doi.org/10.1177/1747954119858458>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Feltz, D. L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2008). *Self-efficacy in sport*. Human Kinetics.
- García-Dantas, A., & Quested, E. (2015). The effect of manipulated and accurate assessment feedback on the self-efficacy of dance students. *Journal of Dance Medicine & Science*, 19(1), 22–30. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.19.1.22>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gu, Y., & Cheng, L. (2026). A systematic review and meta-analysis of motivational climate and youth sport outcomes: Examining a hierarchical effects model. *Frontiers in Psychology*, 16, 1716745. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1716745>
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., & Theodorakis, Y. (2011). Self-talk and sports performance: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 6(4), 348–356. <https://doi.org/10.1177/1745691611413136>
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Wiley.
- Koutedakis, Y., & Jamurtas, A. (2004). The dancer as a performing athlete: Physiological considerations. *Sports Medicine*, 34(10), 651–661. <https://doi.org/10.2165/00007256-200434100-00003>
- Liu, Y., Zhao, S., Zhang, X., Zhang, X., Liang, T., & Ning, Z. (2025). The effects of imagery practice on athletes' performance: A multilevel meta-analysis with systematic review. *Behavioral Sciences*, 15(5), 685. <https://doi.org/10.3390/bs15050685>
- Lochbaum, M., Sisneros, C., Cooper, S., & Terry, P. C. (2023). Pre-event self-efficacy and sports performance: A systematic review with meta-analysis. *Sports*, 11(11), 222. <https://doi.org/10.3390/sports11110222>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>

- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R., & Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 280–294. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608908>
- Mossman, L. H., Slemp, G. R., Lewis, K. J., Colla, R. H., & O'Halloran, P. (2024). Autonomy support in sport and exercise settings: A systematic review and meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 540–563. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2022.2031252>
- Pessali-Marques, B., & Fonseca-Bicalho, C. C. (2016). Self-efficacy and performance in dancers: A systematic review [Presentazione a convegno]. *26th Annual Meeting of the International Association for Dance Medicine & Science*, Wan Chai, Hong Kong. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12196.37764>
- Quested, E., & Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well- and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32(1), 39–60. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.1.39>
- Rogowska, A. M., Mikłuszka, M., & Błońska, K. (2026). Relationships between self-esteem, self-efficacy, and interoceptive awareness among pole dancers: A network analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1716671. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1716671>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Silva, A. M. B., Luz, T. S. R., Afonso, R. M., Araújo, M. F., Bittencourt, I. G., Carvalho, L. F., & Enumo, S. R. F. (2015). Escala de autoeficácia para bailarinos (AEBAI): Construção e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 83–88. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.0984>
- The Royal Ballet School. (s.d.). *Healthy Dancer Programme*. Recuperato il 30 agosto 2026 da <https://www.royalballetschool.org.uk/train/dancer-training/healthy-dancer-programme/>

- The Royal Ballet School. (s.d.). *La Royal Ballet School*. Recuperato il 29 agosto 2026 da <https://www.royalballetschool.org.uk/it/>
- The Royal Ballet School. (s.d.). *System of Training*. Recuperato il 30 agosto 2026 da <https://www.royalballetschool.org.uk/train/dancer-training/system-of-training/>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Williamson, O., Swann, C., Bennett, K. J. M., Bird, M. D., Goddard, S. G., Schweickle, M. J., & Jackman, P. C. (2024). The performance and psychological effects of goal setting in sport: A systematic review and meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 1050–1078. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2022.2116723>
- Yu, H., Teo, E. W., Tan, C. C., Chang, J., & Liu, S. (2025). Exploring the factors associated with professional and non-professional dancer well-being: A comprehensive systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1644253. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1644253>
- Zhang, Y., Noh, Y.-E., & Liu, S. (2025). Psychological interventions for dancers' mental health: A systematic review. *BMC Psychology*, 13, Article 1392. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03724-7>

## ***Ringraziamenti***

### ***Ai miei Genitori,***

*Vi ringrazio per tutti i sacrifici che avete fatto per permettermi di inseguire i miei sogni.*

*Siete la luce che guida la mia vita insegnandomi a proseguire da sola.*

*Mi avete insegnato a perseverare credendo profondamente nelle mie capacità.*

*A voi dedico ogni traguardo raggiunto e sogno realizzato.*

*A voi devo tutto, perché tutto avete dato a me dal giorno che mi avete donato la vita.*

*A Mamma, la mia anima. A Papà, la mia forza.*

### ***A mio fratello Matteo, la mia metà***

*Che probabilmente non ha capito cosa stessi facendo, ma che non ha mai smesso di fare il tifo per me.*

*Grazie per il supporto che mi hai dato trasformando ogni momento triste in una risata.*

*A te che ci sei sempre stato, anche senza bisogno di tante parole.*

*Crescere insieme è stato uno dei regali più belli che la vita potesse farmi.*

### ***Alla mia Famiglia,***

*Ai miei nonni Concetta, Nicola, Anna e Mario, per tutto l'amore che mi avete saputo regalare nelle piccole cose, per tutte le attenzioni, per quell'unicità che avete di farmi sentire sempre a casa, per i vostri racconti e per aver lasciato dentro di me ricordi che porterò sempre con me.*

*Ai miei zii Raffaella, Francesco, Manuela, Danilo e Desiree, per essere stati una presenza importante nella mia vita e nei momenti che contavano.*

*Ai miei cugini, Eleonora e Thomas, che nei vostri sorrisi, nella vostra energia e nei vostri giochi c'è tutta la parte più leggera e spensierata della famiglia. A Sofia, te che sei sempre stata più di una cugina: una migliore amica e una confidente. Anche da lontano, non sei mai stata davvero lontana.*

## ***Ai miei Amici,***

*Ad Alessandra e Camilla, a voi che sapete quando ho bisogno di parlare, di ridere o di qualcuno accanto. Grazie per le ore passate in macchina a confidarci, alle serate di follia e ai gossip. Grazie per essere state uno spazio sicuro in cui poter essere me stessa.*

*A Rebecca, a te che ci sei da così tanto tempo da essere ormai parte della mia vita. Grazie per avermi vista cambiare, crescere e diventare la persona che sono oggi. Per tutti i ricordi che abbiamo costruito quando ancora non sapevamo quanto sarebbero diventati preziosi.*

*A Tommaso, a te che hai fatto parte della mia infanzia e adolescenza. A te che hai conosciuto la me bambina e la persona che sono oggi. Grazie per la tua risata capace di contagiare chiunque e per riuscire sempre a farmi ridere, anche quando non ne ho voglia.*

*A voi che ho conosciuto sui banchi di scuola, Alice, Alexandra e Ludovico. Grazie per essere rimasti oltre il suono dell'ultima campanella. A te, Sofia, anche se arrivata da poco nella mia vita, hai reso più leggeri e divertenti i giorni di lavoro.*

*A tutti gli amici che hanno reso Me la persona che sono oggi: a chi è rimasto, a chi se n'è andato, a chi è stato solo di passaggio, a chi ho appena conosciuto.*

*All'Amore, in tutte le sue forme. A quello che ho ricevuto e a quello che ho dato.*

***Alla danza***, la mia maestra di vita. Grazie per avermi insegnato disciplina, portamento, costanza, resilienza, a cadere e rialzarmi, a conoscere i miei limiti e a superarli e soprattutto a trasformare la fatica in bellezza.

## ***A me stessa,***

*Alla determinazione assidua nel perseguire i miei obiettivi.*

*Per l'impegno e la dedizione che mi appartengono, sono orgogliosa di me.*

*Che ogni successo sia gioia e guida verso i miei sogni.*

