

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA16108

Motivazione e soddisfazione lavorativa degli insegnanti: il ruolo di *autonomia, competenza e relazione* per un insegnamento di qualità

Teachers' motivation and job satisfaction: the role of *autonomy, competence, and relatedness* for a quality teaching

Sara Germani¹

Sintesi

Il presente studio esplora il ruolo della soddisfazione dei bisogni psicologici di base (autonomia, competenza, relazione) degli insegnanti sulla loro motivazione e soddisfazione lavorativa, utilizzando il quadro teorico della *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017). La SDT sostiene che la soddisfazione dei bisogni psicologici degli insegnanti può aumentare la loro motivazione intrinseca e il loro senso di benessere personale, che a loro volta predicono la messa in atto di pratiche didattiche efficaci. Attraverso un'indagine quantitativa condotta su un campione di 155 insegnanti curricolari di scuola secondaria, i risultati indicano che la soddisfazione dei bisogni è associata positivamente alla motivazione intrinseca e alla soddisfazione lavorativa. Questi risultati enfatizzano la necessità di un maggiore investimento nella comprensione di tali fattori, che possono informare politiche e pratiche volte a creare un ambiente di insegnamento accogliente e stimolante, favorendo non solo il benessere degli insegnanti, ma anche il successo degli studenti.

Parole chiave: Bisogni psicologici di base degli insegnanti; Motivazione all'insegnamento; Soddisfazione lavorativa; Scuola secondaria; Sviluppo professionale.

Abstract

The present paper explores the role of teachers' basic psychological needs satisfaction (autonomy, competence, relatedness) on their motivation and job satisfaction, using the theoretical framework of the *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017). SDT posits that teachers' psychological needs satisfaction can enhance their intrinsic motivation and sense of personal well-being, which in turn predict the implementation of effective teaching practices. Through a quantitative investigation involving a sample of 155 secondary school curricular teachers, the results indicate that needs satisfaction is positively associated with intrinsic motivation and job satisfaction. These findings underscore the need for further investment in understanding such factors, which can inform policies and practices aimed at creating a welcoming and stimulating teaching environment, fostering not only teacher well-being but also student success.

Keywords: Teachers' basic psychological needs; Motivation to teach; Job satisfaction; Secondary school; Professional development.

1. Sapienza Università di Roma, sara.germani@uniroma1.it.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, la figura del docente è tornata a occupare una posizione centrale nelle agende politiche europee e nazionali, con particolare attenzione alla formazione e al benessere sul lavoro degli insegnanti (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2021; Nirchi, 2022). Questo riconoscimento della centralità del ruolo docente è attribuibile all'attuale contesto educativo in continua evoluzione, che pone crescenti richieste e aspettative sugli insegnanti, impegnandoli sempre di più in ruoli con maggiori responsabilità, e rendendoli fondamentali per affrontare le sfide dell'innovazione e delle evoluzioni nel complesso panorama dell'istruzione e della formazione. Le continue innovazioni non influenzano solo le competenze richieste agli insegnanti, ma hanno un impatto significativo sulla qualità della loro professione (Viac & Fraser, 2020). Questa consapevolezza sottolinea l'importanza di comprendere i fattori che possono favorire la motivazione e il benessere degli insegnanti, con le relative implicazioni sulle pratiche didattiche. Le "Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro" (Consiglio dell'Unione Europea, 2020) evidenziano la necessità di un impegno continuo a livello nazionale per sostenere in modo mirato e globale il lavoro dei docenti. Il rinnovato Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (Consiglio dell'Unione Europea, 2021) ribadisce, inoltre, che insegnanti altamente competenti e motivati sono essenziali per garantire l'innovazione, l'inclusione e

il successo generale degli studenti. In linea con queste indicazioni, le priorità politiche in Italia, come la promozione di politiche efficaci per la valorizzazione del personale scolastico (MIM, 2024), riflettono l'importanza attribuita al ruolo dei docenti nella costruzione di un sistema educativo efficace. In questo scenario, diventa cruciale comprendere e affrontare le sfide derivanti dalle continue innovazioni e dalle crescenti responsabilità dei docenti, assicurando un ambiente lavorativo in grado di sostenere la loro motivazione e, di conseguenza, la qualità complessiva dell'insegnamento e della professione docente.

In quest'ottica, per comprendere i fattori legati alla motivazione degli insegnanti è possibile utilizzare il quadro teorico della *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017). La SDT è una macro-teoria che promuove i contesti sociali e culturali che favoriscono la motivazione e il benessere attraverso la soddisfazione di tre bisogni psicologici di base (autonomia, competenza e relazione). Nel contesto pedagogico e scolastico, la SDT si è da sempre occupata di comprendere e sostenere i fattori legati alla soddisfazione dei bisogni degli studenti e allo sviluppo della loro motivazione scolastica (Guay, 2022), sottolineando l'importanza dello stile di insegnamento motivazionale. Un insegnante che adotta uno stile motivazionale è un insegnante in grado di comprendere il loro punto di vista, di offrire loro opportunità di scelta, di adattare i compiti alle capacità degli studenti, di fornire spiegazioni chiare, di accettare le loro emozioni e i loro atteggiamenti negativi, di utilizzare un tono amichevole e di mostrare pazienza (Ahmadi *et al.*, 2023; Germani,

2023; Howard *et al.*, 2024; Reeve & Cheon, 2021). L'insieme di questi comportamenti, che rappresenta il modo in cui gli insegnanti interagiscono con i loro studenti, favorisce il processo di autodeterminazione nello studio, che a sua volta ha importanti ricadute su un'ampia gamma di fattori, come il benessere degli studenti, i risultati di apprendimento e la dispersione scolastica (Bureau *et al.*, 2022; Howard *et al.*, 2021; Ryan & Deci, 2020). Considerato il ruolo centrale che assume il docente, emerge la necessità di comprendere i fattori che favoriscono la messa in atto di tale approccio educativo. La SDT sostiene che la soddisfazione dei bisogni psicologici degli insegnanti può migliorare la loro motivazione lavorativa e il loro benessere personale e professionale, fattori essenziali per adottare uno stile di insegnamento efficace (Aelterman *et al.*, 2019; Collie, 2023; Reeve & Su, 2014; Roth, 2014; Roth *et al.*, 2007; Vermote *et al.*, 2023a). Negli ultimi anni si è, quindi, prestata una particolare attenzione al ruolo chiave che la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti gioca nell'effettiva implementazione di uno stile di insegnamento orientato al supporto della motivazione degli studenti (Moè *et al.*, 2022; Moè & Katz, 2022; Slemp *et al.*, 2020; Vermote *et al.*, 2023b).

Il presente contributo propone l'approccio della SDT per esplorare il ruolo della soddisfazione dei bisogni psicologici degli insegnanti sulla loro motivazione lavorativa e sul loro benessere, con un focus sulla motivazione intrinseca e sulla soddisfazione lavorativa, due elementi essenziali per garantire uno stile di insegnamento efficace.

2. La *Self-Determination Theory* nel contesto lavorativo degli insegnanti

Comprendere ciò che spinge una persona a intraprendere il percorso per diventare insegnante riveste fondamentale importanza (OECD, 2021), poiché il coinvolgimento e il benessere degli insegnanti non dipendono tanto dall'obiettivo perseguito, quanto piuttosto dalla motivazione che guida questo percorso (Reeve & Su, 2014). Insegnare è un'attività che richiede una vasta gamma di competenze; oltre a trasferire conoscenze agli studenti in modo efficace, motivandoli a partecipare alle attività di apprendimento, gli insegnanti adempiono contemporaneamente ad altre responsabilità, come ad esempio la gestione della classe, il lavoro amministrativo, la preparazione del materiale, la valutazione dei compiti, la gestione del rapporto e della comunicazione con le famiglie dei loro studenti. Poiché l'insegnamento è considerato un compito emotivamente impegnativo e, a volte, stressante, mantenere una buona motivazione è un aspetto da non sottovalutare per preservare il benessere professionale degli insegnanti (Vermote *et al.*, 2023a).

Secondo la SDT (Ryan & Deci, 2017), la motivazione dipende dalla soddisfazione di tre bisogni psicologici di base: autonomia, competenza e relazione. Nel contesto dell'insegnamento, il bisogno di autonomia si riferisce al desiderio e alla necessità del docente di avere controllo sulle proprie pratiche educative (Van den Broeck *et al.*, 2016). Gli insegnanti desiderano la possibilità di prendere decisio-

ni relative alle metodologie di insegnamento, adattare il programma didattico e personalizzare il proprio stile di insegnamento per adattarsi alle esigenze specifiche degli studenti. Un senso di autonomia contribuisce significativamente al coinvolgimento e alla soddisfazione lavorativa degli insegnanti. Il bisogno di competenza si riferisce alla percezione del docente riguardo alla propria efficacia mentre svolge il proprio lavoro (Van den Broeck *et al.*, 2016). Gli insegnanti desiderano sentirsi competenti nel loro ruolo e capaci di produrre un impatto positivo sugli studenti. Questo bisogno è legato alla sensazione di essere professionalmente competenti, in grado di affrontare le sfide didattiche e di promuovere con successo l'apprendimento degli studenti. Infine, il bisogno di relazione riguarda la necessità di stabilire connessioni significative con i colleghi, gli studenti e l'intera comunità scolastica (Germani, 2024; Klassen *et al.*, 2012). Le relazioni interpersonali giocano un ruolo cruciale nel contesto educativo e contribuiscono al senso di appartenenza, sostegno emotivo e benessere psicologico degli insegnanti. La collaborazione e il sostegno reciproco all'interno della comunità scolastica possono avere un impatto

positivo sull'efficacia dell'insegnamento e sul clima generale della scuola.

La soddisfazione dei tre bisogni favorisce lo sviluppo della motivazione dei docenti, poiché attiva un processo di "internalizzazione" (Ryan & Deci, 2017), che consiste nella regolazione del proprio agire. Man mano che gli insegnanti soddisfano questi bisogni, la loro motivazione si sposta da forme più esternamente regolate a quelle caratterizzate dalla massima autoregolazione. Secondo la SDT, infatti, la motivazione degli insegnanti può essere collocata lungo un *continuum* di autodeterminazione (Fig. 1), che comprende diversi tipi di motivazione (Reeve & Su, 2014; Roth *et al.*, 2007; Ryan & Deci, 2017; Slemph, Field & Cho, 2020). Nello specifico, al livello più basso del continuum si trova l'assenza di regolazione (o amotivazione). Gli insegnanti amotivati possono mostrare un disinteresse totale per la loro pratica educativa, sentirsi stanchi, o svuotati emotivamente, percependo il loro lavoro come privo di significato. L'amotivazione è legata alla frustrazione, o alla scarsa soddisfazione, dei tre bisogni, che può derivare da diverse fonti, come esperienze negative sul lavoro, mancanza di supporto, o conflitti tra valori personali e richieste professionali.

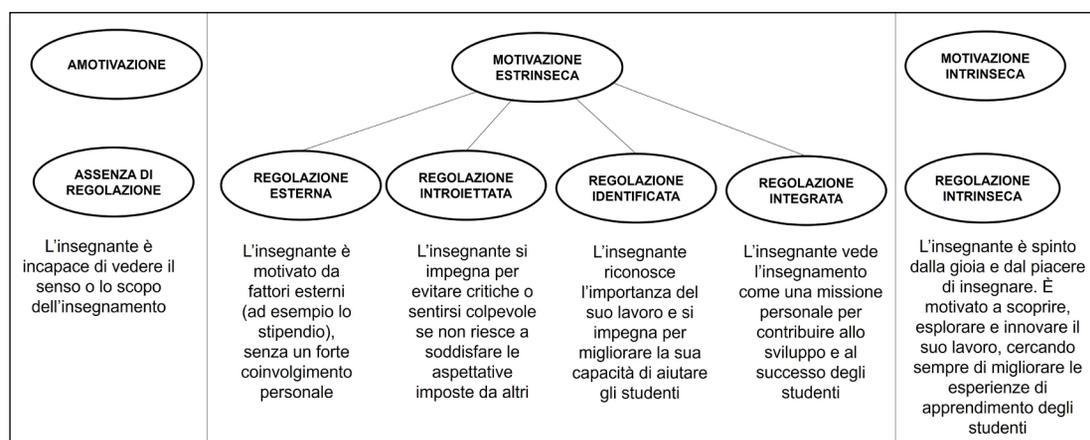


Fig. 1 - Continuum di autodeterminazione nell'insegnamento (a cura dell'autrice).

La prima forma di motivazione estrinseca è la regolazione esterna. Questa rappresenta la fase meno autodeterminata, in cui gli insegnanti sono spinti da fattori esterni come ricompense, punizioni o pressioni sociali. Un esempio potrebbe essere un insegnante che si impegna a dedicare del tempo agli studenti solo per ottenere l'apprezzamento dei genitori, o dei colleghi. Proseguendo, si trova la regolazione introiettata. In questa fase del continuum, gli insegnanti iniziano a internalizzare alcuni valori esterni, ma la motivazione è ancora influenzata principalmente da aspetti esterni. Ad esempio, un insegnante che si impegna a cercare nuovi modi di insegnare, lo fa non solo per rispondere a esigenze personali, ma anche per evitare il senso di colpa, o per ottenere l'approvazione degli altri. Dopo la regolazione introiettata, il continuum prosegue con la regolazione identificata. Gli insegnanti riconoscono personalmente l'importanza e il significato del loro lavoro. Un esempio potrebbe essere un insegnante che investe sforzi nel suo lavoro perché crede che sia fondamentale far sentire agli studenti che ci tiene a loro. La motivazione è basata su valori interiorizzati, ma potrebbe ancora essere influenzata in parte da elementi esterni. La successiva forma di motivazione rappresenta la forma più autoregolata della motivazione estrinseca; si tratta della regolazione integrata. Quando gli insegnanti sono spinti dalla motivazione integrata internalizzano completamente gli obiettivi e i valori legati all'insegnamento, che diventa parte integrante della loro identità. Ad esempio, un insegnante che vede l'insegnamento non solo come un compito, ma come un elemen-

tale nella costruzione della propria identità professionale, agisce con motivazione integrata. Tuttavia, in questa fase, la motivazione ha ancora una funzione strumentale. La fase più autodeterminata del continuum è rappresentata dalla motivazione intrinseca, che si traduce nella capacità del docente di percepire l'attività dell'insegnamento come un elemento distintivo della propria identità, andando oltre il mero adempimento di un compito e implicando una connessione profonda e significativa con la professione dell'insegnamento. Invece di essere percepito come un obbligo esterno, l'insegnamento diventa una parte integrante del docente, contribuendo in modo sostanziale alla costruzione della sua identità professionale. L'autodeterminazione riguarda quindi una motivazione genuina e personale del docente nel plasmare l'approccio e l'impegno nei confronti della propria pratica educativa. Gli insegnanti intrinsecamente motivati trovano autentica gioia nel contribuire all'apprendimento degli studenti. Ad esempio, un insegnante intrinsecamente motivato può impegnarsi a cercare nuovi modi di insegnare perché lo trova divertente, o perché gli piace trovare compiti adatti per ogni studente (Roth *et al.*, 2007).

Comprendere il continuum della motivazione degli insegnanti è essenziale per promuovere uno stile di insegnamento motivazionale, in cui le azioni sono guidate da una genuina e personale motivazione. Attraverso un approccio centrato sulla creazione di contesti che favoriscono l'autonomia, la competenza e le relazioni positive degli insegnanti, è possibile favorire la crescita della loro motivazione intrinseca. Tale motivazione,

legata all'identità e al significato personale dell'insegnamento, non solo contribuisce al benessere degli insegnanti, ma migliora anche la qualità complessiva dell'insegnamento e dell'esperienza educativa degli studenti (Aelterman *et al.*, 2019; Collie, 2023; Reeve & Su, 2014; Roth, 2014; Roth *et al.*, 2007; Vermote *et al.*, 2023a).

3. La ricerca

Il presente studio è parte di una ricerca finanziata dai Fondi di Ateneo per l'*Avvio alla Ricerca 2022*², con l'obiettivo generale di valorizzare il percorso professionale degli insegnanti, partendo dalla comprensione dei fattori legati alla motivazione e al benessere nel contesto lavorativo. La ricerca ha coinvolto un campione di convenienza di 187 insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, di cui 155 sono insegnanti curricolari e i restanti 32 di sostegno. L'approccio metodologico adottato è di natura quantitativa e si basa su uno studio cross-sezionale, condotto tra marzo e aprile 2023, attraverso la somministrazione di un questionario online. Il questionario è stato diffuso utilizzando *Google Moduli* e condiviso nei gruppi di insegnanti sulle principali piattaforme social, con un messaggio che invitava specificatamente gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado a partecipare alla ricerca. Gli insegnanti interessati hanno partecipato compilando il questionario online in modo anonimo.

Uno degli obiettivi, che rappresenta anche un aspetto innovativo della ricerca, è il riadat-

tamento di una scala per valutare la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti, separando il bisogno di relazione con gli studenti da quello con i colleghi. Generalmente, gli studi basati sulla SDT, sia in contesti generali che specifici, analizzano il bisogno di relazione facendo un riferimento generale agli "altri significativi" (Chen *et al.*, 2015; Van der Kaap-Deeder, 2020). Nel contesto educativo è invece fondamentale distinguere la soddisfazione del bisogno di relazione che gli insegnanti sperimentano con i colleghi e con gli studenti, poiché la relazione insegnante-studente è riconosciuta come uno degli aspetti principali sia per il benessere degli insegnanti che per il processo di apprendimento-insegnamento (Hattie, 2009; OECD, 2019). Pertanto, per comprendere meglio le dinamiche relazionali che influenzano la motivazione e il benessere dei docenti, il bisogno di relazione è stato valutato separatamente nelle dimensioni relative alla relazione con gli studenti e a quella con i colleghi.

I primi risultati della ricerca (Germani, 2024) hanno infatti evidenziato una maggiore correlazione tra la soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti e la motivazione intrinseca, rispetto non solo alla soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi ma anche ai bisogni di autonomia e competenza. Il presente studio approfondisce questi risultati nel campione degli insegnanti curricolari, mettendo in relazione, oltre alla motivazione intrinseca, anche la loro soddisfazione lavorativa con i bisogni psicologici. Dalla letteratura presa in analisi e dai risultati già emersi dalla ricerca, si ipotizza che la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti non incida posi-

2. Numero protocollo: AR122181669DC143. Titolo del progetto finanziato: Promuovere la motivazione e il benessere degli insegnanti attraverso l'analisi del contesto lavorativo: l'approccio della Self-Determination Theory per uno stile di insegnamento di qualità. Responsabile della ricerca: Dott.ssa Sara Germani.

tivamente solo sulla motivazione intrinseca, ma influisca anche sulla loro soddisfazione lavorativa. Inoltre, lo studio mira a identificare quale bisogno psicologico abbia un maggiore effetto su queste variabili e a verificare se la motivazione influisce a sua volta sulla soddisfazione lavorativa.

3.1. Il campione

La scelta di fare un approfondimento sul sotto campione degli insegnanti curricolari è motivata principalmente dalla loro maggiore rappresentanza numerica nel campione principale della ricerca (83%); inoltre, in questo modo è possibile esaminare nel dettaglio la soddisfazione dei bisogni psicologici, la motivazione intrinseca e la soddisfazione lavorativa in un contesto in cui gli insegnanti sono direttamente coinvolti nel processo educativo di tutti gli studenti.

Il campione dei 155 insegnanti curricolari è composto per l'84% da insegnanti di genere femminile; il 77.4% insegna nella scuola secondaria di primo grado, il restante 22.60% nella secondaria di secondo grado. L'1.94% ha meno di 30 anni, il 18.71% si trova nella fascia di età compresa tra 31 e 40 anni, il 34.19% è compreso tra 41 e 50 anni, il 32.90% ha un'età compresa tra 51 e 60 anni, mentre il 12.26% ha 61 anni o più. Infine, il campione è distribuito nelle diverse regioni italiane, riportate in aree geografiche: 20.6% Nord (Liguria, Piemonte, Valle D'Aosta, Lombardia, Emilia-Romagna, Trentino Alto-Adige, Veneto e Friuli-Venezia Giulia); 46.5% Centro (Lazio, Marche, Toscana e Umbria); 32.9% Sud-Isole (Abruzzo, Molise, Campania, Pu-

glia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna).

3.2. Strumenti

La Soddisfazione dei Bisogni psicologici degli insegnanti è stata misurata adattando al contesto dell'insegnamento otto item, relativi alla soddisfazione del bisogno di autonomia e del bisogno di competenza, della versione italiana della *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration scale* (BPNSFS; Chen *et al.*, 2015; Costa *et al.*, 2018). Per quanto riguarda il bisogno di relazione, partendo dalla dimensione del bisogno di relazione della BPNSFS e seguendo studi precedenti (si veda ad esempio Klassen *et al.*, 2012), sono state create due nuove dimensioni, una relativa alla soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi e una alla soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti, per valutare separatamente il ruolo delle principali relazioni che gli insegnanti instaurano nel contesto lavorativo. In totale, la scala è composta da 16 item, suddivisi in quattro dimensioni: Soddisfazione del bisogno di autonomia (esempio di item: "Sento un senso di possibilità di scelta e di libertà nel modo in cui insegnare"); Soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi (esempio di item: "Sento che i colleghi/le colleghe a cui tengo, tengono a me"); Soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti (esempio di item: "Mi sento legato/a agli studenti ai quali tengo"); Soddisfazione del bisogno di competenza (esempio di item: "Sento di poter raggiungere i miei obiettivi come insegnante"). Gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi, da "completamente in

disaccordo” (1) a “completamente d’accordo” (5).

La motivazione intrinseca è stata valutata con quattro item della scala *Autonomous Motivation for Teaching* (Roth *et al.*, 2007). Esempi di item: “Quando dedico del tempo a parlare con gli studenti, lo faccio perché mi piace essere in contatto con loro”; “Quando cerco di trovare argomenti interessanti e nuovi modi di insegnare, lo faccio perché mi diverte creare nuove cose e nuovi modi di insegnare”. Anche in questo caso, gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi, da “completamente in disaccordo” (1) a “completamente d’accordo” (5).

Infine, la soddisfazione lavorativa, intesa come il piacere e la contentezza derivanti dalla stima per il proprio lavoro (Vermote *et al.*, 2023b) è stata valutata utilizzando quattro item del questionario insegnanti di TIMSS 2015 (Mullis & Martin, 2014). Nello specifico è stata utilizzata la versione italiana relativa all’opzione nazionale del questionario (esempio di item: “Sono contento/a di essere un insegnante di questa scuola”). Gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi, da “per niente” (1) a “del tutto” (5).

3.3. Analisi dei dati

Per rispondere agli obiettivi dello studio, dopo aver effettuato le analisi preliminari sui dati (analisi descrittive, forma della distribuzione, dati mancanti, ecc.), sono state condotte prima le analisi per verificare la validità strutturale e l’affidabilità delle scale, successivamente è stato testato un modello di *Path Analysis*. Nel dettaglio, sulla scala della soddi-

sfazione dei bisogni è stata condotta un’analisi fattoriale confermativa (CFA), ipotizzando il modello a quattro fattori, che nell’analisi fattoriale esplorativa condotta sull’intero campione, nelle precedenti analisi (Germani, 2024), aveva mostrato un buon adattamento del modello ai dati. Per valutare la bontà di adattamento del modello ipotizzato nella CFA sono stati utilizzati diversi indici: CFI; TLI; RMSEA; SRMR (Hu & Bentler, 1999); inoltre, è stato utilizzato il metodo della *Full Information Maximum Likelihood*, per gestire i dati mancanti. Per la verifica dell’affidabilità delle tre scale (bisogni, motivazione, soddisfazione) sono stati presi in considerazione gli indici Alpha di Cronbach (α) e Omega di McDonald (ω).

Per quanto riguarda la *Path Analysis*, seguendo i risultati di una recente meta-analisi (Slomp *et al.*, 2020), che evidenziano come la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti abbia principalmente un ruolo indiretto nella loro soddisfazione lavorativa, attraverso l’effetto dei bisogni sulla motivazione intrinseca, mentre la motivazione intrinseca ha un effetto diretto sulla loro soddisfazione lavorativa, nel modello ipotizzato (Fig. 2) sono stati testati gli effetti diretti della soddisfazione dei bisogni sulla motivazione intrinseca, l’effetto diretto della motivazione intrinseca sulla soddisfazione lavorativa e gli effetti indiretti della soddisfazione dei bisogni sulla soddisfazione lavorativa mediati dalla motivazione intrinseca. Tuttavia, poiché il bisogno di relazione è stato valutato separatamente, considerando sia il bisogno di relazione con gli studenti sia quello con i colleghi, un aspetto finora non testato, si è deciso di inserire nel modello anche gli effetti diretti della soddisfazione dei bisogni sulla soddisfazione

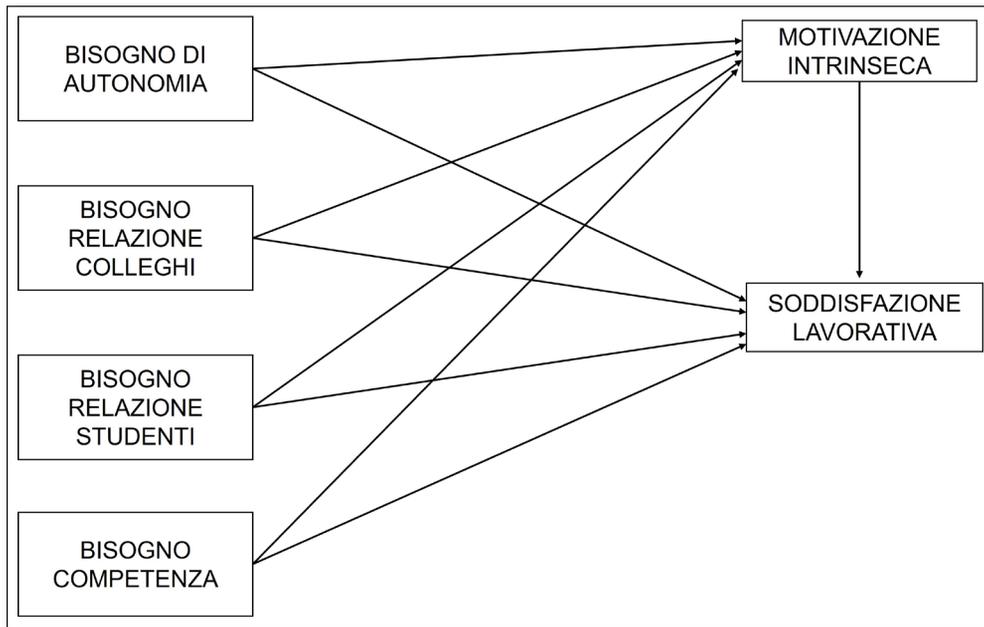


Fig. 2 - Modello di Path Analysis ipotizzato.

lavorativa, per verificare in particolare il ruolo diretto delle relazioni con studenti e colleghi. Pertanto, il modello ipotizzato include come variabili esogene “Soddisfazione del bisogno di autonomia”, “Soddisfazione del bisogno di competenza”, “Soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi” e “Soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti”; come variabili endogene sono state inserite: “Motivazione intrinseca” e “Soddisfazione lavorativa”. Il modello è stato stimato utilizzando il metodo *Maximum Likelihood* e valutato attraverso il test del Chi quadro e diversi indici di *fit* (Hu & Bentler, 1999). Tutte le analisi statistiche sono state condotte con il software *Jamovi 2.4*, considerando un livello di significatività $p < 0.05$.

4. Presentazione dei risultati

4.1. Validità e affidabilità degli strumenti

La CFA sulla scala della soddisfazione dei bisogni ha mostrato un adattamento del modello ai dati accettabile, confermando i quattro fattori ipotizzati ($\chi^2 = 177$ (df = 98), $p < 0.001$; CFI: 0.93; TLI: 0.91; SRMR: 0.06; RMSEA: 0.07 [90% CI: 0.05-0.09]), con saturazioni fattoriali tutte statisticamente significative con $p < 0.001$ (Fig. 3). Anche le correlazioni tra i fattori sono risultate tutte statisticamente significative, con valori compresi tra 0.24 e 0.60, ad eccezione della correlazione tra la Soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi e la Soddisfazione del bisogno di competenza, che non è risultata significativa. Gli indici di affidabilità sono risultati accettabili e sono riportati nella Tab.1, insieme alle medie di scala.

Fattore	Indicatore	Stima	SE	Z	p
Soddisfazione bisogno autonomia	Sento un senso di possibilità di scelta e di libertà nel modo in cui insegnare	0.495	0.0768	6.45	< .001
	Sento che le mie decisioni come insegnante rispecchiano quello che voglio veramente	0.649	0.0603	10.76	< .001
	Sento che le mie scelte come insegnante esprimono chi sono veramente	0.518	0.0548	9.46	< .001
	Sento che, come insegnante, sto facendo quello che veramente mi interessa	0.449	0.0736	6.09	< .001
Soddisfazione bisogno relazione con i colleghi	Sento che i colleghi/le colleghe a cui tengo, tengono a me	0.611	0.0602	10.15	< .001
	Mi sento legato/a ai colleghi/alle colleghe che si prendono cura di me e ai quali tengo	0.717	0.0512	14.00	< .001
	Mi sento vicino/a e in relazione con i colleghi/le colleghe che sono importanti per me	0.572	0.0507	11.27	< .001
	Provo affetto per i colleghi/le colleghe con cui lavoro	0.571	0.0657	8.69	< .001
Soddisfazione bisogno relazione con gli studenti	Sento che gli studenti a cui tengo, tengono a me	0.534	0.0603	8.85	< .001
	Mi sento legato/a agli studenti ai quali tengo	0.687	0.0525	13.07	< .001
	Mi sento vicino/a agli studenti che sono importanti per me	0.619	0.0591	10.47	< .001
	Provo affetto per gli studenti a cui insegno	0.449	0.0507	8.85	< .001
Soddisfazione bisogno competenza	Mi sento fiducioso/a di poter insegnare le cose bene	0.553	0.0466	11.86	< .001
	Mi sento capace in quello che insegno	0.495	0.0528	9.39	< .001
	Sento di poter raggiungere i miei obiettivi come insegnante	0.570	0.0515	11.07	< .001
	Sento di poter superare con successo le sfide difficili nell'insegnamento	0.487	0.0540	9.02	< .001

Fig. 3 - Saturazioni fattoriali.

Dimensione/scala	Media	Dev. Stand.	α Cronbach	ω McDonald
Soddisfazione bisogno autonomia	3.90	0.61	0.732	0.753
Soddisfazione bisogno relazione colleghi	3.95	0.67	0.858	0.865
Soddisfazione bisogno relazione studenti	4.05	0.62	0.833	0.841
Soddisfazione bisogno competenza	3.91	0.58	0.848	0.852
Motivazione intrinseca	4.13	0.52	0.718	0.731
Soddisfazione lavorativa	3.76	0.80	0.868	0.880

Tab. 1 - Medie e indici di affidabilità.

4.2. Soddisfazione dei bisogni, motivazione intrinseca e soddisfazione lavorativa: quale relazione?

I risultati relativi alla *Path Analysis* indicano un adattamento soddisfacente del modello ai dati, con indici di adattamento CFI e TLI en-

trambi pari a 1.00 e valori di RMSEA e SRMR entrambi pari a zero, suggerendo una perfetta aderenza del modello ai dati osservati. Nella Fig. 4 sono riportati i *Path* significativi tra le variabili esogene e quelle endogene, insieme alle correlazioni tra le variabili esogene del modello analizzato.

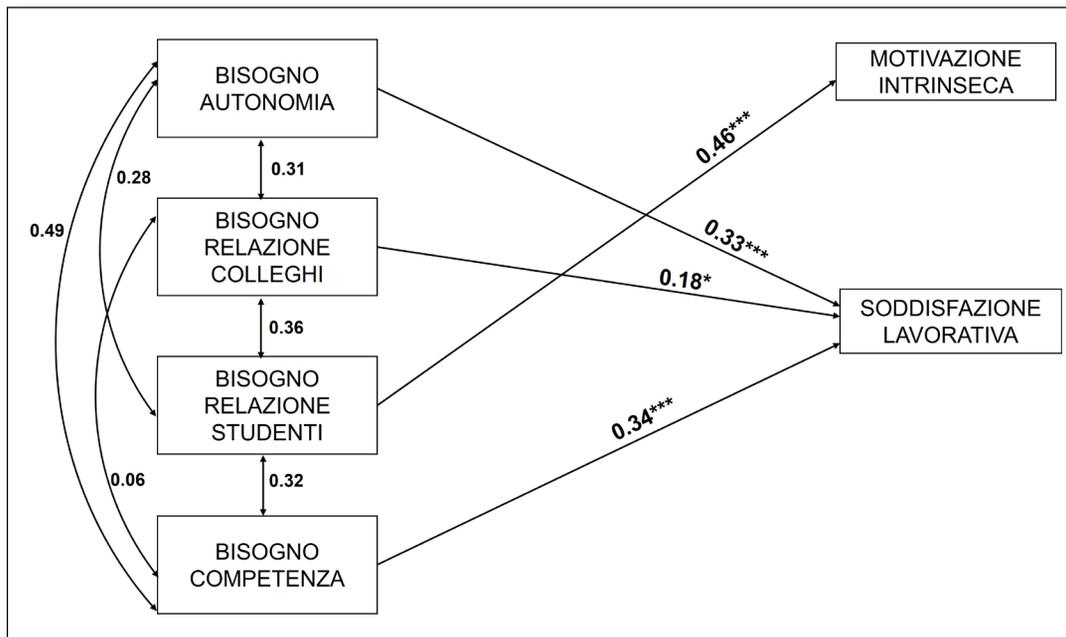


Fig. 4 - Modello di Path Analysis con coefficienti β ; *** $p < 0.001$; * $p < 0.05$.

La soddisfazione del bisogno di autonomia ha un impatto diretto significativo sulla soddisfazione lavorativa ($\beta=0.33$). Anche la soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi ($\beta=0.18$) e la soddisfazione del bisogno di competenza ($\beta =0.34$) mostrano un impatto diretto significativo sulla soddisfazione lavorativa. Questo indica che, quando gli insegnanti percepiscono che i loro bisogni di autonomia, relazione con i colleghi e competenza sono soddisfatti, essi sperimentano una maggiore soddisfazione nel loro lavoro. Per quanto riguarda la motivazione intrinseca, emerge che solo la soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti ha un'influenza significativa ($\beta =0.46$). Ciò suggerisce che, quando gli insegnanti sentono che le loro relazioni con gli studenti sono soddisfacenti, la loro motivazione intrinseca aumenta.

Infine, il modello non rileva effetti signifi-

cativi della motivazione intrinseca sulla soddisfazione lavorativa, né la presenza di effetti indiretti significativi della soddisfazione dei bisogni sulla soddisfazione lavorativa mediata dalla motivazione intrinseca. Questo significa che, in questo caso, la motivazione intrinseca non contribuisce direttamente alla soddisfazione lavorativa degli insegnanti, né media l'effetto della soddisfazione dei bisogni sulla soddisfazione lavorativa.

In termini di spiegazione della varianza, il modello riesce a spiegare il 21% della varianza nella motivazione intrinseca e il 40% della varianza nella soddisfazione lavorativa.

5. Discussione dei risultati

Lo studio aveva l'obiettivo di indagare il ruolo della soddisfazione dei bisogni psicologici di base sulla motivazione intrinseca e

sulla soddisfazione lavorativa su un campione di insegnanti curricolari di scuola secondaria. Secondo la SDT (Ryan & Deci, 2017), la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti riveste un ruolo cruciale nello sviluppo della loro motivazione intrinseca verso l'insegnamento. Questo è particolarmente rilevante poiché la motivazione intrinseca è collegata alla capacità degli insegnanti di adottare uno stile di insegnamento che sia coinvolgente per gli studenti, supportando la loro autodeterminazione nell'apprendimento (Aelterman *et al.*, 2019; Moè *et al.*, 2022; Reeve & Su, 2014; Roth, 2014; Roth *et al.*, 2007; Vermote *et al.*, 2023a).

I risultati dello studio hanno innanzitutto messo in luce che, per gli insegnanti, come già emerso in altri studi basati sulla SDT, uno degli elementi cruciali per sviluppare una motivazione intrinseca più elevata nel contesto lavorativo è la soddisfazione derivante dal bisogno psicologico di relazione con gli studenti (Collie & Martin, 2023; Germani, 2024; Klassen *et al.*, 2012). Quando gli insegnanti percepiscono che la loro interazione con gli studenti è caratterizzata da rispetto reciproco, supporto e una sensazione di connessione autentica, sono maggiormente inclini ad agire con passione e dedizione nel loro ruolo educativo. Questa relazione positiva con gli studenti può influenzare la motivazione intrinseca degli insegnanti in diversi modi. In primo luogo, può conferire un senso di scopo e significato al lavoro quotidiano degli insegnanti, poiché essi riconoscono il valore del loro impatto sulla vita e sul percorso educativo degli studenti. In secondo luogo, una connessione positiva con gli studenti può alimentare il

coinvolgimento emotivo degli insegnanti nel processo di insegnamento, contribuendo così a una maggiore soddisfazione personale nel loro ruolo professionale. Questi risultati sottolineano l'importanza non solo di valutare separatamente la soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti e con i colleghi, ma anche di promuovere relazioni positive e autentiche tra insegnanti e studenti come parte integrante dello sviluppo di un ambiente scolastico motivante e gratificante per tutti i soggetti coinvolti.

In linea con il quadro teorico della SDT applicato al contesto dell'insegnamento (Ryan & Deci, 2017; Vermote *et al.*, 2023b), i risultati hanno, inoltre, mostrato come la soddisfazione dei bisogni dei docenti sia connessa alla loro soddisfazione lavorativa. Nello specifico, la soddisfazione del bisogno di autonomia risulta avere un impatto diretto, suggerendo che, quando gli insegnanti si sentono liberi di adattare le lezioni e di utilizzare metodi di insegnamento che ritengono più efficaci, sono più inclini a essere soddisfatti del proprio lavoro. Un'implicazione pratica di tale risultato può essere quella di garantire e promuovere politiche scolastiche che concedono agli insegnanti un certo grado di libertà nella pianificazione delle lezioni e nell'adattamento dei materiali didattici, favorendo così una maggiore autonomia professionale. La soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi è un altro fattore importante che influisce sulla soddisfazione lavorativa degli insegnanti. Le relazioni positive tra colleghi possono fornire sostegno emotivo, condivisione di esperienze e opportunità di crescita professionale. Le scuole possono incentivare attività che

favoriscono la costruzione di relazioni positive tra gli insegnanti, come incontri di team, sessioni di formazione condivisa e progetti collaborativi.

Infine, la soddisfazione del bisogno di competenza emerge come uno dei fattori più significativi nella determinazione della soddisfazione lavorativa degli insegnanti. Questo implica che investire nello sviluppo professionale degli insegnanti è cruciale per migliorare il loro benessere nel contesto lavorativo. Le scuole dovrebbero offrire opportunità di formazione continua, workshop e mentoring per aiutare gli insegnanti a sviluppare le loro competenze pedagogiche, gestionali e relazionali. Inoltre, incoraggiare l'avanzamento professionale attraverso la partecipazione a corsi di aggiornamento o programmi di certificazione può contribuire a mantenere alto il morale degli insegnanti e il loro senso di competenza ed efficacia.

In sintesi, promuovere la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti emerge come un elemento fondamentale per migliorare la motivazione e la soddisfazione lavorativa. Questi fattori non solo influenzano positivamente il benessere complessivo degli insegnanti, ma possono anche creare un ambiente scolastico più positivo e favorevole. Ciò, a sua volta, può avere benefici diretti sugli studenti, migliorando il loro coinvolgimento e il loro successo nell'apprendimento.

6. Conclusioni

I risultati appena discussi mettono in evidenza l'importanza di considerare le interazio-

ni tra la soddisfazione dei bisogni, la motivazione intrinseca e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti, poiché queste dinamiche influenzano direttamente la pratica quotidiana dell'insegnamento e, di conseguenza, l'intero processo di insegnamento-apprendimento (Vermote *et al.*, 2023b). In particolare, emerge il ruolo cruciale della relazione insegnante-studente nello sviluppo della motivazione intrinseca degli insegnanti, mentre si evidenzia anche l'importanza della soddisfazione della competenza nel promuovere una maggiore soddisfazione nel contesto lavorativo.

Tuttavia, è essenziale riconoscere alcuni limiti dello studio. In primo luogo, l'uso di un campione di convenienza potrebbe non essere pienamente rappresentativo della popolazione degli insegnanti, limitando la generalizzabilità dei risultati ottenuti. In secondo luogo, il disegno cross-sezionale della ricerca impedisce di stabilire relazioni causali tra le variabili considerate; tali relazioni potrebbero essere meglio comprese con un approccio longitudinale, che consentirebbe di seguire gli insegnanti nel tempo, magari anche attraverso uno studio qualitativo. Inoltre, la mancanza della considerazione di altre variabili potenzialmente influenti, come l'esperienza lavorativa, la formazione professionale, o le caratteristiche specifiche delle scuole in cui operano gli insegnanti, potrebbe limitare la completezza delle interpretazioni dei risultati. Infine, è importante sottolineare che la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti rappresenta solo una "faccia della medaglia" di quello che potrebbe influenzare la loro motivazione a insegnare e il loro benessere nel contesto lavorativo. Negli ultimi anni, infatti,

la SDT ha chiarito che l'assenza di soddisfazione dei bisogni psicologici non implica automaticamente la loro frustrazione (Vansteenkiste & Ryan, 2013; Vansteenkiste *et al.*, 2020), ma rappresenta un'esperienza distinta, con implicazioni diverse sulla motivazione e sul benessere. Tale comprensione è cruciale, poiché suggerisce che promuovere la soddisfazione dei bisogni richiede un approccio differente rispetto all'evitare la loro frustrazione, pur mirando entrambi a migliorare il benessere e la motivazione intrinseca delle persone. Questa distinzione richiede un'attenzione particolare anche nel contesto dell'insegnamento, dove la frustrazione dei bisogni degli insegnanti potrebbe essere associata a stress e burnout (Vermote *et al.*, 2023b); ricerche future potrebbero approfondire ulteriormente questo importante aspetto.

Nonostante questi limiti, i risultati incoraggiano una riflessione sull'importante responsabilità dei sistemi educativi nel creare

ambienti lavorativi che soddisfino appieno i bisogni degli insegnanti. Un maggiore investimento nella comprensione di tali fattori può informare politiche e pratiche volte a promuovere un ambiente di insegnamento sano e stimolante, favorendo il benessere degli insegnanti e il successo degli studenti. In questa prospettiva, la ricerca empirica riveste un ruolo cruciale nel promuovere miglioramenti sostanziali nel contesto educativo, fornendo opportunità di sviluppo professionale e contribuendo a migliorare la qualità dell'istruzione offerta agli studenti (Zanniello, 2023). Comprendere appieno i fattori che influenzano un insegnamento di qualità può avere un impatto positivo sulla vita professionale degli insegnanti e sul successo scolastico degli studenti, sottolineando l'importanza di creare contesti che offrano agli insegnanti le migliori condizioni possibili per il loro sviluppo motivazionale e la loro soddisfazione lavorativa.

Bibliografia

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J.** (2019). Toward an integrative and fine-grained in-sight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000293>.
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., et al.** (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F.** (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., der Kaap-Deeder, V. et al.** (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39, 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>.
- Collie, R. J.** (2023). Teachers' work motivation: Examining perceived leadership practices and salient outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104348>.
- Collie, R. J., & Martin, A. J.** (2023). Teacher well-being and sense of relatedness with students: Examining associations over one school term. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104233>.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice.** (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf.
- Consiglio dell'Unione Europea.** (2020). *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro*, 2020/C 193/04 – GU C 193/11, 09/06/2020. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ITA.
- Consiglio dell'Unione Europea.** (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)* 2021/C 66/01. [https://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)).
- Costa, S., Ingoglia, S., Inguglia, C., Liga, F., Lo Coco, A., & Larcán, R.** (2018). Psychometric evaluation of the basic psychological need satisfaction and frustration scale (BPNSFS) in Italy. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(3), 193-206. <https://psycnet.apa.org/record/2018-30409-003>.
- Germani, S.** (2024). Comprendere e valutare i fattori correlati alla motivazione intrinseca degli insegnanti e allo stile di insegnamento "supportivo": un'indagine esplorativa. In R. Viganò & C. Lisimberti (Eds). *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*, Pensa MultiMedia, pp. 81-88. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255681465>.
- Germani, S.** (2023). *Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination Theory*. [Tesi di dottorato]. Università degli studi di Roma La Sapienza. <https://hdl.handle.net/11573/1693930>.
- Guay, F.** (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological
-

- needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>.
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>.
- Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need Support and Need Thwarting: A Meta-Analysis of Autonomy, Competence, and Relatedness Supportive and Thwarting Behaviors in Student Populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <file:///C:/Users/lprase/Downloads/hu1999.pdf>.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026253>.
- MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito) (2024). Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2024. D.M. 7 febbraio 2024, n. 24. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7754825/Atto+di+indirizzo+2024.pdf/07f711a3-f9b7-267b-0cb0-22104ff3bf79?t=1708344524410>.
- Moè, A., Consiglio, P., & Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103823. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103823>.
- Moe, A., & Katz, I. (2022). Need satisfied teachers adopt a motivating style: The mediation of teacher enthusiasm. *Learning and Individual Differences*, 99, 102203. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102203>.
- Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (Eds.) (2014). *TIMSS Advanced 2015 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015-advanced/frameworks.html>.
- Nirchi, S. (2022). Professional development and teachers' training: Analysis of some European educational reports. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 602-608. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_41.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>.
- Reeve, J., & Su, Y. L. (2014). Teacher Motivation. In Gagné, M. (Ed.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*, Oxford Library of Psychology, 349. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199794911.001.0001>.
- Roth, G. (2014). Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation: A self-determination

- theory analysis. In P. W. Richardson, Stuart A. K. & H. M.G. Watt (Eds). *Teacher Motivation. Theory and Practice*. (pp. 36-51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273>.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H.** (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of educational psychology*, 99(4), 761. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.4.761>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.** (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publishing.
- 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, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L.** (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 813-842. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>.
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S.** (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C.** (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>.
- Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M.** (2020). *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)*. Ghent University.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M.** (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032359>.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B.** (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>.
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W.** (2023b). Teachers' psychological needs link social pressure with personal adjustment and motivating teaching style. *The Journal of Experimental Education*, 91(4), 696-717. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584>.
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Beyers, W.** (2023a). Which teachers feel good and adopt a motivating teaching style? The role of teaching identity and motivation to teach. *Studies in Higher Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2296565>.
- Viac, C. & Fraser, P.** (2020), *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*, OECD Education Working Papers, No. 213, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Zanniello, G.** (2023). *Educational practices, evidence-based experimentation and R-A with project*. Italian Journal of Educational Research, 30, 11-00. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/6359>.