

## Formare gli insegnanti per sostenere la motivazione degli studenti e contrastare la dispersione scolastica: un'indagine sulle strategie didattiche motivazionali

### Training teachers to support students' motivation and reduce school dropout: an investigation into motivational teaching strategies

Sara Germani

Research fellow | Department of Developmental Psychology and Socialization Processes | Sapienza University of Rome | sara.germani@uniroma1.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Germani, S. (2024). Training teachers to support students' motivation and reduce school dropout: an investigation into motivational teaching strategies. *Pedagogia oggi*, 22(2), 316-325. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-40>

**Copyright:** © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561  
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-40>

#### ABSTRACT

The phenomenon of school dropout has been examined from various perspectives, revealing the complexity of interactions among both contextual and individual variables. Among the latter, student motivation is recognized as one of the “malleable” factors on which schools and educators can intervene to reduce dropout. The present study, employing the motivational framework of *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan, Deci, 2017), has two primary objectives. Firstly, it describes recent pedagogical strategies identified as motivational by SDT authors; secondly, it examines which of these pedagogical actions are more strongly associated with students' motivation, through a longitudinal study involving a sample of high school students. Results highlight the importance of understanding teachers' actions and their impact on students' motivation, crucial for implementing effective educational interventions aimed at enhancing students' academic success.

Il fenomeno della dispersione scolastica è stato esaminato da diverse prospettive, portando alla luce la complessità dell'interazione sia tra variabili contestuali che individuali. Tra queste ultime, la motivazione degli studenti è riconosciuta come uno dei fattori “malleabili” sui quali scuole e insegnanti possono intervenire per contrastare la dispersione. Il presente studio, utilizzando l'approccio motivazionale della *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan, Deci, 2017), ha due principali obiettivi. Da una parte, descrive le recenti strategie didattiche che gli autori della SDT hanno definito motivazionali; dall'altra, esplora quali di queste azioni didattiche siano correlate in misura maggiore alla motivazione degli studenti, attraverso uno studio longitudinale condotto su un campione di studenti di scuola secondaria di secondo grado. I risultati sottolineano l'importanza di comprendere le azioni degli insegnanti e i loro effetti sulla motivazione degli studenti, per la progettazione di interventi formativi efficaci volti a favorire il successo scolastico degli studenti.

**Keywords:** school dropout | students' motivation | teachers' motivational behaviors | Teacher training, Self-Determination Theory

**Parole chiave:** dispersione scolastica | motivazione degli studenti | comportamenti motivazionali degli insegnanti | formazione insegnanti | Self-Determination Theory

Received: August 7, 2024  
Accepted: October 15, 2024  
Published: December 20, 2024

**Corresponding Author:**  
Sara Germani, [sara.germani@uniroma1.it](mailto:sara.germani@uniroma1.it)

## Introduzione

Contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, per ridurre le disuguaglianze sociali, migliorare le opportunità lavorative e il benessere individuale, rappresenta da anni una delle principali sfide e aree di intervento su cui si concentrano gli sforzi dei sistemi di istruzione e formazione europei (Eurostat, 2022) e nazionali (MIM, 2023). Quando si parla di dispersione si fa riferimento sia agli abbandoni formali, ovvero agli studenti che interrompono gli studi prima di conseguire il diploma, sia alla dispersione implicita, che comprende gli studenti che completano il percorso scolastico senza raggiungere le competenze minime necessarie (Batini, 2023). Considerando l'alto tasso di abbandono ancora presente in molti paesi europei, compresa l'Italia (ISTAT, 2024), comprendere le motivazioni dietro l'abbandono scolastico è cruciale per identificare i fattori di rischio e protezione, utili per sviluppare strategie di intervento mirate, non solo per prevenire l'uscita precoce dalla scuola, ma anche per migliorare l'impegno degli studenti e ridurre il divario tra le competenze attese e quelle acquisite.

La decisione di abbandonare la scuola può essere influenzata sia da variabili contestuali, come lo status socioeconomico delle famiglie, o il territorio in cui si trova la scuola, sia da variabili individuali, come l'autoefficacia, l'autostima e la motivazione degli studenti (Alivernini, Lucidi, 2011). La motivazione, in particolare, è un elemento "malleabile" su cui scuole e insegnanti possono intervenire per favorire il successo scolastico.

Per comprendere l'abbandono scolastico in termini motivazionali è possibile utilizzare la *Self-Determination Theory* (Ryan, Deci, 2017). Secondo questa teoria, il modo in cui gli insegnanti si relazionano con gli studenti è l'elemento fondamentale che determina la qualità della loro motivazione e il loro coinvolgimento a scuola. Recentemente è stato definito un quadro di comportamenti didattici motivazionali degli insegnanti (Ahmadi *et alii*, 2023), che possono favorire o ostacolare la motivazione degli studenti, evidenziando la necessità di sperimentare, applicare e valutare tali comportamenti nei contesti scolastici.

Il presente studio si propone, in ottica esplorativa, di operationalizzare e analizzare i comportamenti didattici motivazionali recentemente concettualizzati, indagandone l'impatto sulla motivazione degli studenti. Questo rappresenta un primo passo verso la loro valutazione, al fine di comprendere come tali comportamenti possano essere applicati efficacemente nei contesti scolastici per promuovere un maggiore coinvolgimento e successo scolastico.

### 1. La SDT a scuola

Nel contesto educativo, la SDT promuove l'interesse degli studenti per l'apprendimento attraverso l'autoregolazione della motivazione verso lo studio (Guay, 2022; Reeve *et alii*, 2022; Ryan, Deci, 2020), riconoscendo diversi tipi di motivazione e collocandoli lungo un *continuum di autodeterminazione* (Ryan, Deci, 2017). Il continuum inizia con l'ammotivazione, che è caratterizzata dalla mancanza di intenzionalità nello studio ed è correlata negativamente con il benessere e positivamente con disadattamento scolastico e maggiori intenzioni di abbandono (Cheon, Reeve, 2015; Howard *et alii*, 2021). A seguire, ci sono diverse forme di motivazione estrinseca. La prima è la regolazione esterna, caratterizzata da contingenze esterne, come premi o punizioni. L'impegno dello studente svanisce quando tali contingenze vengono meno. La seconda è la regolazione introiettata, guidata da fattori esterni interiorizzati, come l'ansia e il senso di colpa. Sebbene questa possa migliorare la persistenza nello studio, è associata a un minore benessere psicologico, poiché gli studenti possono sperimentare ansia e stress a causa delle pressioni esterne legate ai compiti scolastici (Guay, Rataelle, Chanal, 2008). L'ultima forma di regolazione estrinseca è la regolazione identificata. In questo caso, pur trattandosi ancora di una motivazione strumentale, lo studente attribuisce valore allo studio, percependo una maggiore autodeterminazione (Niemi, Ryan, 2009). Soprattutto durante la scuola secondaria di secondo grado, periodo in cui gli studenti sviluppano la loro personalità, la motivazione identificata può rappresentare un fattore di protezione contro l'abbandono scolastico. Alla fine del continuum si trova la motivazione intrinseca, con la quale lo studente studia per il piacere e la soddisfazione che trae dall'attività stessa. Questo tipo di motivazione rappresenta il prototipo della motivazione autonoma ed è associato al benessere degli studenti e al loro impegno nello studio. Gli studenti con una maggiore

motivazione autonoma sono quindi meno inclini ad abbandonare gli studi e più propensi a proseguire nella loro formazione (Alivernini, Lucidi, 2011; Bureau *et alii*, 2022; Ricard, Pelletier, 2016). Al contrario, chi abbandona la scuola presenta livelli più bassi di motivazione intrinseca, identificata e introiettata, e livelli più alti di amotivazione (Bureau *et alii*, 2022; Howard *et alii*, 2021).

La SDT sostiene che gli ambienti di apprendimento promuovono il processo di autodeterminazione quando soddisfano i tre bisogni psicologici di base: Autonomia, Competenza e Relazione (Guay, 2022; Ryan, Deci, 2017). Nel contesto scolastico, questi bisogni rappresentano rispettivamente: la necessità degli studenti di percepirsi come “artefici” delle proprie azioni legate allo studio; efficaci nei compiti e capaci di affrontare le sfide dell’apprendimento; e connessi con insegnanti e compagni di classe. La SDT riconosce come fattore cruciale per la soddisfazione di questi bisogni ciò che gli insegnanti “fanno” e “dicono” durante le lezioni per coinvolgere gli studenti nelle attività di apprendimento (Reeve, Cheon, 2021; Reeve, Jang, 2006; Reeve *et alii*, 2022) che può essere definito “stile di insegnamento (de)motivante” (Aelterman *et alii*, 2019), a seconda che le azioni supportino o ostacolano i bisogni degli studenti. Dalla sua prima concettualizzazione, i ricercatori della SDT hanno utilizzato i principi della teoria per spiegare e chiarire i comportamenti ad esso associati, utilizzando diverse concettualizzazioni, rendendo la definizione dello stile di insegnamento che supporta la motivazione degli studenti un concetto in continua evoluzione, lasciando aperto il campo di ricerca riguardo alla comprensione di come tali azioni degli insegnanti possano soddisfare i bisogni degli studenti e migliorare la loro esperienza educativa (Howard, Slem, Wang, 2024).

## 2. I comportamenti motivazionali degli insegnanti

Gli interventi formativi basati su azioni didattiche che seguono i principi della SDT, si sono da sempre dimostrati efficaci (Ryan *et alii*, 2022). Tuttavia, nonostante il successo, comprendere le specifiche azioni didattiche e la loro efficacia resta complesso. Per questo motivo, Ahmadi e colleghi (2023) hanno definito un *sistema di classificazione*, delineando un insieme di comportamenti didattici motivazionali degli insegnanti, utilizzando un panel di 34 esperti internazionali tramite il metodo Delphi. I comportamenti sono stati inizialmente identificati dalla letteratura esistente e successivamente perfezionati nelle etichette e nelle descrizioni. Il panel ha effettuato valutazioni multiple, classificando i comportamenti in base ai seguenti criteri:

- *Rilevanza per la SDT*: gli esperti hanno indicato se un comportamento era rilevante o no, con un livello di accordo del 90% come criterio di consenso.
- *Relazione con i bisogni psicologici*: hanno indicato se ogni comportamento supportava o ostacolava la soddisfazione dei bisogni (consenso fissato all’80%).
- *Impatto sulla motivazione*: hanno risposto su una scala da -3 (forte effetto negativo) a +3 (forte effetto positivo), considerando la mediana come misura di tendenza centrale (consenso fissato al 90% dei voti entro un punto dalla mediana).

Dopo tre round di valutazione, il panel ha raggiunto un accordo su 57 comportamenti motivazionali degli insegnanti (*Teachers’ Motivational Behaviors*), suddivisi in sei categorie<sup>1</sup>:

- *Supporto al bisogno di autonomia*: 11 comportamenti che favoriscono un ambiente in cui gli studenti sperimentano la volontà e l’autonomia nel proprio apprendimento (es.: Permettere la scelta, Insegnare nei modi preferiti dagli studenti, Fornire spiegazioni).
- *Supporto al bisogno di competenza*: 17 comportamenti che creano un ambiente in cui gli studenti si sentono in grado di raggiungere i propri obiettivi (es.: Fornire un feedback specifico, Stabilire obiettivi basati su criteri personali, Chiarire le aspettative).
- *Supporto al bisogno di relazione*: 7 comportamenti che promuovono un ambiente in cui gli studenti si

1 Per mancanza di spazio non è possibile riportare tutti i 57 comportamenti con relativi indicatori e funzioni. L’intera classificazione è consultabile sia dalla fonte originale (Ahmadi *et alii*, 2023) sia dalla traduzione in italiano (Germani, 2023).

percepiscono accettati e compresi (es.: Esprimere affetto, Mostrare comprensione per il punto di vista degli studenti).

- *Ostacolo al bisogno di autonomia*: 5 comportamenti che creano un ambiente in cui gli studenti si sentono sotto pressione e costretti a seguire le direttive dell'insegnante (es.: Uso di un linguaggio pressante, Imporre scadenze pressanti).
- *Ostacolo al bisogno di competenza*: 9 comportamenti che fanno sentire gli studenti incapaci di raggiungere i propri obiettivi e incerti sulle aspettative (Dare un feedback negativo pubblicamente, Elogiare un risultato positivo attraverso il confronto con i pari, Dividere gli studenti in base alle abilità).
- *Ostacolo al bisogno di relazione*: 8 comportamenti che generano un ambiente in cui gli studenti si sentono denigrati, rifiutati o giudicati (Ignorare gli studenti, Punire in modo ingiusto, Urlare o usare un tono severo).

Dalla costruzione della classificazione emerge la complessità nel definire chiaramente il ruolo di alcuni comportamenti, poiché gli esperti non hanno trovato un accordo né sul bisogno psicologico associato né sull'effetto di tali comportamenti sulla motivazione degli studenti. Gli esperti sottolineano, inoltre, che l'applicazione di determinati comportamenti deve essere calibrata in base al contesto, all'età degli studenti e agli obiettivi educativi specifici (Ahmadi *et alii*, 2023). Per questo motivo, è necessario valutare tali comportamenti nei contesti scolastici, per chiarire il loro ruolo e garantire che contribuiscano positivamente alla motivazione e all'apprendimento degli studenti.

### 3. La ricerca

Nel Sistema di Classificazione (Ahmadi *et alii*, 2023) ciascun comportamento motivazionale è stato valutato in base al suo effetto sulla motivazione. Nel contesto scolastico, ogni comportamento può rappresentare una componente essenziale di un intervento motivazionale. Comprendere l'effetto di ciascun comportamento è cruciale per sviluppare strategie di intervento efficaci e migliorare la pratica didattica degli insegnanti.

Il presente studio ha quindi l'obiettivo di valutare l'effetto di ciascun comportamento sulla motivazione degli studenti. Nello specifico, si è voluto esplorare se esistono correlazioni significative tra le variazioni nel tempo nei singoli comportamenti motivazionali degli insegnanti percepiti dagli studenti e i diversi tipi di motivazione riconosciuti nel continuum dell'autodeterminazione.

#### 3.1 Il campione

Lo studio ha coinvolto un campione di convenienza di 421 studenti (58,9% maschi) delle classi terze, quarte e quinte di un liceo scientifico, con un'età media di 16,9 anni (DS=0,79). La scelta di fare un focus sulle classi del triennio nasce per valutare specificamente i fattori legati all'abbandono scolastico in un contesto in cui gli studenti potrebbero effettivamente abbandonare, dato che l'obbligo scolastico termina a 16 anni (età che di norma si compie durante il terzo anno).

#### 3.2 Metodologia e strumenti

Lo studio ha adottato un approccio quantitativo longitudinale, con due fasi di raccolta dati sugli stessi studenti, attraverso la somministrazione di un questionario: una all'inizio e una alla fine dell'anno scolastico<sup>2</sup>. In entrambe le raccolte dati il questionario, oltre a comprendere domande relative alla sfera socio-demografica, valutava le variabili di interesse dello studio come segue:

2 Il campione iniziale al T1 era composto da 554 studenti con un'età media di 16,6 anni (DS=0,80). Al T2, il campione era composto da 422 studenti con un'età media di 17,3 anni (DS=0,94). Durante la fase di unione dei dati, sono stati inclusi 421 studenti. La discrepanza nel numero di studenti tra T1 e T2 è dovuta ad assenze, dati mancanti e codici identificativi non corretti, che non hanno permesso il matching completo dei partecipanti.

- *Comportamenti motivazionali degli insegnanti*: sono stati utilizzati 46 item (Germani, 2023) sviluppati partendo dai comportamenti motivazionali individuati nel Sistema di Classificazione (Ahmadi *et alii*, 2023). Questi item valutano quanto gli studenti percepiscono i comportamenti interpersonali degli insegnanti come di supporto o di ostacolo alla motivazione. Per la formulazione dei 46 item (Tab.1), sono stati considerati i comportamenti che nella Classificazione avevano una mediana di +/-3 e +/-2 rispetto all'effetto sulla motivazione, utilizzando come esempi gli indicatori forniti per ciascun comportamento (Germani, 2023). Gli studenti sono invitati a rispondere considerando la frequenza con cui i loro insegnanti si comportano nel modo descritto, utilizzando una scala Likert a 5 punti (1=Mai; 5=Molto spesso).
- *Motivazione scolastica*: valutata utilizzando la versione italiana della *Academic Motivation Scale* (AMS; Alivernini, Lucidi, 2008), che misura i diversi stili di motivazione (regolazione intrinseca, regolazione identificata, regolazione introiettata, regolazione esterna e amotivazione), con un totale di 20 item valutati utilizzando una scala di risposta Likert a quattro punti (1=Per niente; 4=Molto).

1. Mi chiedono se ho idee su come rendere più interessanti le loro lezioni
2. Prima di darmi un voto, mi fanno valutare da solo/a come sono andato/a
3. Cercano di capire il mio punto di vista
4. Ascoltano le mie idee su come mi piacerebbe fare le cose
5. Mi danno suggerimenti su come migliorare nello studio
6. Mi fanno lavorare insieme a compagni/e che hanno interessi simili ai miei
7. Mi incoraggiano a fare domande
8. Mi propongono compiti adatti alle mie capacità (né troppo facili, né troppo difficili)
9. Mi incoraggiano a collaborare con i compagni/e senza entrare in competizione
10. Mostrano rispetto per le mie scelte
11. Se sbaglio qualcosa durante un'attività, me lo dicono senza mettermi in imbarazzo di fronte a tutti
12. Sembrano felici di farmi lezione
13. Mi propongono delle attività che possono essere interessanti per me
14. Spiegano chiaramente che cosa devo fare nei compiti e nelle attività
15. Sento di poter condividere con gli insegnanti le mie idee su ciò che voglio diventare nella vita
16. Mi spiegano come le cose che studio mi potrebbero essere utili
17. Quando faccio bene qualcosa mi incoraggiano a continuare in quel modo
18. Mi chiedono se sto bene
19. Mi incoraggiano a prendere iniziativa nelle attività scolastiche e di studio
20. Mi trasmettono la loro fiducia nelle mie capacità di diventare ciò che voglio nella vita
21. Mi chiedono come mi sto trovando con le cose che studiamo
22. Mi offrono la possibilità di scegliere tra diversi modi di fare le cose
23. Mi sento capito/a dai miei insegnanti
24. Sono gentili con me anche quando non faccio i compiti o li faccio male
25. Mi dicono che sono bravo/a solo quando faccio le cose esattamente come dicono loro
26. Quando faccio male qualcosa, non mi dicono come migliorare
27. Mi ignorano
28. Mi dicono qual è la risposta a una domanda senza darmi la possibilità di arrivarci da solo/a
29. Mi spingono a essere in competizione con i miei compagni/e
30. Sono gentili con me solo quando mi comporto come vogliono loro
31. Mi dicono cosa devo fare senza darmi la possibilità di scegliere
32. Mi chiedono di fare le stesse cose degli altri anche se per me sono troppo difficili o troppo facili
33. Premiano solo gli altri anche quando io faccio bene le cose
34. Mi danno ordini
35. Mi fanno notare quando gli altri sono più bravi di me
36. Mi sembra che mi prendano in giro in modo poco carino
37. Usano un tono autoritario
38. Mi assegnano un compito senza darmi indicazioni chiare
39. Rimproverano solo me, anche se altri compagni/e si comportano male
40. Mi mettono fretta mentre faccio un compito o un'attività scolastica
41. Mi dicono che ho poche capacità per andare bene nella loro materia
42. Quando si rivolgono a me, lo fanno con parole che mi sembrano poco gentili
43. Provano a farmi cambiare idea su come la penso
44. Criticano gli errori che faccio di fronte a tutti
45. Urlano e usano con me un tono che mi sembra minaccioso
46. Mi interrompono mentre sto parlando

Tab. 1: *Item per la valutazione della percezione dei comportamenti motivazionali degli insegnanti.*  
Ogni item è preceduto da "i miei insegnanti"

Le analisi effettuate hanno riguardato inizialmente statistiche descrittive e analisi di validità e affidabilità, con particolare attenzione alla AMS, per la quale sono state eseguite analisi fattoriali confermate (CFA), valutate utilizzando diversi indici di *fit* (Hu, Bentler, 1999).

Successivamente, per quantificare il cambiamento nella percezione dei comportamenti motivazionali degli insegnanti e nella motivazione degli studenti tra le due misurazioni, sono stati calcolati i punteggi differenziali sottraendo i punteggi di T1 da quelli di T2. In base alla scala di risposta, i punteggi differenziali dei comportamenti motivazionali variano da -4 a +4 e quelli delle diverse motivazioni da -3 a +3.

Una volta calcolati i punteggi differenziali, è stata utilizzata la correlazione lineare di Pearson per esaminare le relazioni tra il cambiamento nella percezione dei comportamenti motivazionali e il cambiamento nelle diverse motivazioni degli studenti nel tempo. Le analisi sono state effettuate utilizzando il software IBM SPSS Statistics 27, stabilendo un livello di significatività pari a  $p < 0,05$ .

#### 4. Risultati

Nelle tabelle 2 e 3 sono riportati i risultati relativi alle statistiche descrittive, alle analisi di validità e affidabilità e ai punteggi differenziali.

Per quanto riguarda i comportamenti motivazionali degli insegnanti, i risultati indicano una percezione generalmente stabile da parte degli studenti, implicando che la loro percezione riguardo a ciò che gli insegnanti fanno e dicono durante le lezioni non ha subito grandi cambiamenti tra T1 e T2. Questa stabilità è evidenziata dalla distribuzione dei punteggi differenziali, che mostra una maggiore frequenza di punteggi compresi tra -1 e +1. Nello specifico, il punteggio “zero”, che rappresenta nessun cambiamento percepito, ha la frequenza maggiore per tutti i comportamenti, in alcuni casi superando il 50%.

Rispetto alla motivazione, i risultati mostrano una buona validità strutturale e una buona affidabilità interna della AMS. I punteggi differenziali, a differenza di quelli dei comportamenti, mostrano più variabilità nel tempo. Nel dettaglio, il tipo di motivazione più variabile è la regolazione intrinseca, che mostra una alta percentuale nei punteggi +1 e +2. Mentre invece quello che resta più stabile è la regolazione identificata, con la maggior parte dei punteggi compresi tra -1 e +1.

Passando alle correlazioni (Tab.4), solo 35 comportamenti su 46 hanno mostrato una correlazione statisticamente significativa con le diverse motivazioni. L'amotivazione, oltre a mostrare il maggior numero di correlazioni significative con i comportamenti degli insegnanti, mostra anche le correlazioni più forti, soprattutto con i comportamenti ritenuti demotivanti. Segue la motivazione identificata, che mostra diverse correlazioni sia con i comportamenti motivanti che demotivanti. Al contrario, la motivazione esterna ha mostrato il minor numero di correlazioni significative con i comportamenti degli insegnanti, seguita dalla motivazione introiettata e da quella intrinseca. Quest'ultima mostra soprattutto correlazioni con i comportamenti motivanti. In generale, questi risultati mostrano che c'è un'associazione significativa nel tempo tra le percezioni degli studenti riguardo ai comportamenti degli insegnanti e le loro variazioni nella motivazione.



	AMOTIVAZIONE	ESTERNA	INTROIETTATA	IDENTIFICATA	INTRINSECA
spiegano chiaramente che cosa devo fare nei compiti e nelle attività	-0,19	0,10	-	0,16	0,12
sono gentili con me anche quando non faccio i compiti o li faccio male	-0,15	0,15	-	0,12	-
quando faccio bene qualcosa mi incoraggiano a continuare in quel modo	-0,14	-	-	-	-
mi propongono compiti adatti alle mie capacità (né troppo facili, né troppo difficili)	-0,12	-	-	0,11	-
mi danno ordini	0,10	-	-	-	-
mi offrono la possibilità di scegliere tra diversi modi di fare le cose	0,11	-	-	-	-
mi chiedono di fare le stesse cose degli altri anche se per me sono troppo difficili o troppo facili	0,12	-	-	-	-
mi ignorano	0,12	-	-	-0,11	-
sono gentili con me solo quando mi comporto come vogliono loro	0,13	-	-	-0,11	-
mi dicono cosa devo fare senza darmi la possibilità di scegliere	0,14	-	-	-	-
mi interrompono mentre sto parlando	0,15	-	-	-	-
mi spingono a essere in competizione con i miei compagni/e	0,15	-	-	-	-
provano a farmi cambiare idea su come la penso	0,16	-	-	-	-
usano un tono autoritario	0,18	-	-	-0,12	-
mi dicono qual è la risposta a una domanda senza darmi la possibilità di arrivarci da solo/a	0,18	-	-0,10	-	-
mi sembra che mi prendano in giro in modo poco carino	0,19	-	-	-	-
mi assegnano un compito senza darmi indicazioni chiare	0,19	-	-	-	-
premiano solo gli altri anche quando io faccio bene le cose	0,19	-	-	-0,11	-
mi fanno notare quando gli altri sono più bravi di me	0,20	-	-	-	-
rimproverano solo me, anche se altri compagni/e si comportano male	0,21	-	-	-	-
mi mettono fretta mentre faccio un compito o un'attività scolastica	0,23	-	-	-0,18	-0,12
quando si rivolgono a me, lo fanno con parole che mi sembrano poco gentili	0,24	-	-	-0,11	-
mi dicono che ho poche capacità per andare bene nella loro materia	0,26	-	-0,12	-	-
criticano gli errori che faccio di fronte a tutti	0,26	-	-0,10	-0,13	-
cercano di capire il mio punto di vista	-	-	0,11	0,10	0,14
ascoltano le mie idee su come mi piacerebbe fare le cose	-	-	-	-	0,15
mi incoraggiano a collaborare con i compagni/e senza entrare in competizione	-	-	0,10	-	-
sembrano felici di farmi lezione	-	0,15	-	0,14	0,16
mi propongono delle attività che possono essere interessanti per me	-	-	-	0,12	0,18
mi spiegano come le cose che studio mi potrebbero essere utili	-	-	-	0,11	-
mi chiedono se sto bene	-	-	0,10	0,13	0,13
mi incoraggiano a prendere iniziativa nelle attività scolastiche e di studio	-	-	-	0,19	-
mi trasmettono la loro fiducia nelle mie capacità di diventare ciò che voglio nella vita	-	-	-	-	0,11
mi sento capito/a dai miei insegnanti	-	-	-	-	0,11
mi dicono che sono bravo/a solo quando faccio le cose esattamente come dicono loro	-	-0,10	-	-	-

Tab. 4: Correlazioni tra punteggi differenziali dei comportamenti motivazionali degli insegnanti e dei diversi tipi di motivazione. Nella tabella sono riportate solo le correlazioni ( $r$ ) significative ( $p < 0,05$ )

## 5. Discussione e conclusione

In linea con la SDT, nonostante gli autori della Classificazione abbiano riconosciuto che valutare gli effetti dei singoli comportamenti possa essere complesso (Ahmadi *et alii*, 2023), con il presente studio sono stati valutati gli effetti nel tempo dei singoli comportamenti degli insegnanti sulla motivazione degli studenti. In primo luogo, la stabilità della percezione degli studenti sui comportamenti degli insegnanti suggerisce che, in generale, gli insegnanti mantengono un approccio costante nelle loro interazioni e metodi didattici. In secondo luogo, i risultati indicano che alcuni comportamenti hanno un'associazione significativa e differenziata con le varie forme di motivazione degli studenti. Nello specifico, l'amotivazione è risultata particolarmente associata ai comportamenti percepiti come demotivanti, con numerose correlazioni significative. Questo è particolarmente rilevante poiché l'amotivazione rappresenta uno dei maggiori fattori di rischio per la dispersione scolastica (Howard *et alii*, 2021). Inoltre, i comportamenti degli insegnanti che mostrano la correlazione più alta con l'amotivazione ( $r=0,26$ ) sono quelli definiti di ostacolo al bisogno di competenza; bisogno che è cruciale per questa fascia di età e determinante per l'amotivazione (Bureau *et alii*, 2022). Pertanto, è essenziale che gli insegnanti imparino a sostenere gli studenti, facendoli sentire prima di tutto efficaci e capaci di affrontare i compiti scolastici, evitando ad esempio di svalutarli, dare feedback critici o creare situazioni in cui gli studenti potrebbero sentirsi giudicati, o messi a confronto con i propri compagni. Un altro risultato rilevante riguarda le correlazioni tra i comportamenti e la motivazione identificata, che mostrano associazioni sia con comportamenti motivanti che demotivanti. Tuttavia, la motivazione identificata è risultata la più stabile nel tempo. Questo è particolarmente significativo poiché la diminuzione della motivazione identificata è legata a maggiori intenzioni di abbandono (Howard *et*

*alii*, 2021). Emerge quindi l'importanza per gli insegnanti di mantenere alti livelli di motivazione identificata, ad esempio incoraggiando gli studenti nelle attività o spiegando loro cosa ci si aspetta da un determinato compito, non solo per il migliorare il loro rendimento, ma anche per prevenire l'abbandono scolastico.

Tenendo in considerazione i limiti dello studio, come il campione di convenienza (limitato a un liceo scientifico), la valutazione congiunta della percezione degli studenti dei comportamenti degli insegnanti (senza distinzione per ogni singolo insegnante) e il fatto che i comportamenti valutati non coprono sicuramente l'intera gamma possibile, i risultati appena presentati inducono a riflettere sulla necessità e sull'importanza di comprendere in modo più dettagliato il ruolo dei singoli comportamenti degli insegnanti. Avere una maggiore chiarezza sui diversi effetti che le singole azioni degli insegnanti possono avere sulla motivazione degli studenti può rappresentare un aspetto cruciale per la progettazione di una formazione insegnanti mirata.

In conclusione, come suggerito anche da Ahmadi e colleghi (2023), i professionisti e i responsabili delle politiche che implementano interventi su larga scala potrebbero fare riferimento al sistema di classificazione come fonte per descrizioni dettagliate dei comportamenti e del modo in cui influenzano la motivazione degli studenti. Per gli insegnanti in formazione e in servizio, avere un insieme di comportamenti da seguire potrebbe essere una guida utile per comprendere e migliorare le loro strategie didattiche motivazionali.

## Riferimenti bibliografici

- Aelterman N. *et alii* (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497.
- Ahmadi A. *et alii* (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176.
- Alivernini F., Lucidi F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- Alivernini F., Lucidi F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research*, 104(4), 241-252.
- Batini F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 19-31.
- 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.
- Cheon S. H., Reeve J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary educational psychology*, 40, 99-111.
- Eurostat (2022). Early leavers from education and training. In [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training) (ultima consultazione: 04/08/2024).
- Germani S. (2023). *Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination Theory*. Sapienza Università di Roma. <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.
- Guay F., Ratelle C. F., Chantal J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233.
- 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.
- 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*, 1, 22.
- 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.
- ISTAT (2024). Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese. In <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2024-la-situazione-del-paese-2/> (ultima consultazione: 04/08/2024).
- MIM (2023). Analisi longitudinale sulla dispersione scolastica aa.ss. 2012/2013 - 2021/2022. In [https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset\\_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/analisi-longitudinale-sulla-dispersione-scolastica-aa-ss-2012-2013-2021-2022](https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/analisi-longitudinale-sulla-dispersione-scolastica-aa-ss-2012-2013-2021-2022) (ultima consultazione: 04/08/2024).

- Niemiec C. P., Ryan R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144
- Reeve J., Cheon S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Reeve J., Jang H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve J., Ryan R. M., Cheon S. H., Matos L., Kaplan H. (2022). *Supporting Students' Motivation: Strategies for Success*. Taylor & Francis.
- Ricard N. C., Pelletier L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 32-40.
- 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.
- 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.