



Maria Antonietta Augenti

PhD, Università di Modena e Reggio Emilia, maugenti@unimore.it

Autodeterminazione e agency: il ruolo della scuola e delle pratiche educative e didattiche

Self-determination and agency: the role of schools and educational and teaching practices

Call

This work is a theoretical-reflective contribution aimed at analyzing the role and relationship between self-determination and agency within contemporary school contexts, characterized by growing forms of educational and social vulnerability. Through *Self-Determination Theory* and comparison with recent studies on the relationship between adolescents and school, the paper delves into the need for autonomy and the role of teacher support in promoting motivation and well-being and student participation. This highlights the need to rethink schools as educational environments capable of supporting processes of choice, participation, and sense-building, promoting conditions favorable to the development of self-determination and agency.

Keywords: self-determination, agency, educational and teaching practices

Il presente lavoro si configura come un contributo teorico-riflessivo finalizzato ad analizzare il ruolo e il rapporto tra autodeterminazione e agency all'interno dei contesti scolastici contemporanei, caratterizzati da crescenti forme di vulnerabilità educativa e sociale. Attraverso la *Self-Determination Theory* e il confronto con recenti indagini sul rapporto tra adolescenti e scuola, il contributo approfondisce il bisogno di autonomia e il ruolo del supporto degli insegnanti nella promozione della motivazione, del benessere e della partecipazione degli studenti. Ne emerge la necessità di ripensare la scuola come ambiente educativo capace di sostenere processi di scelta, partecipazione e costruzione di senso, promuovendo condizioni favorevoli allo sviluppo dell'autodeterminazione e dell'agency.

Parole chiave: autodeterminazione, agency, pratiche educative e didattiche

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Augenti, M. A. (2026). Autodeterminazione e agency: il ruolo della scuola e delle pratiche educative e didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 108-115. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-11>

Corresponding Author: Maria Antonietta Augenti | maugenti@unimore.it

Received: 30/03/2026 | **Accepted:** 03/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-11



1. Introduzione

Nel contesto della contemporaneità, caratterizzato da crescenti forme di frammentazione e vulnerabilità sociale, il tema dell'autodeterminazione (Ryan & Deci, 2000) e dell'agency degli studenti assumono una rilevanza centrale nei processi educativi. Questi processi consentono agli studenti e alle studentesse di riconoscersi "autori" e "agenti di trasformazione" capaci di riconoscersi come protagonisti attivi e trasformativi della realtà, dando significato alle esperienze, alla propria identità in relazione ai contesti storici, sociali e politici. Le trasformazioni della contemporaneità rendono ancora più evidente la necessità di considerare bambini e ragazzi come attori sociali situati, partecipanti attivi alla vita della comunità e capaci di elaborare pensiero e compiere scelte in modo consapevole (Gilligan, 2019). In questa prospettiva, la scuola è chiamata a superare una funzione meramente trasmissiva, per configurarsi come contesto educativo orientato allo sviluppo integrale della persona, capace di sostenere autonomia, partecipazione e competenze decisionali necessarie per affrontare la complessità del presente. In questo quadro, diventa fondamentale interrogarsi su come gli adolescenti vivano oggi la scuola e quale ruolo essa occupi nei loro sistemi di significato.

2. Adolescenti e scuola: rappresentazioni, bisogni e criticità

A partire da queste premesse, risulta dunque necessario analizzare le rappresentazioni, le esperienze e i bisogni degli adolescenti rispetto al contesto scolastico, al fine di comprendere in che modo la scuola venga percepita e vissuta nella costruzione dei loro percorsi di crescita. Nel presente contributo, i dati, provenienti da recenti indagini nazionali, sono utilizzati in chiave interpretativa e problematizzante, poiché consentono di comprendere più chiaramente il rapporto tra adolescenti e scuola nel contesto contemporaneo, offrendo elementi interpretativi utili a mettere in dialogo rappresentazioni sociali, bisogni emergenti e riflessioni pedagogiche. Pur nella consapevolezza dei limiti di queste rilevazioni, tali dati permettono di delineare alcune tendenze significative rispetto alle percezioni adolescenziali della scuola. Le indagini multi-target promosse da *Con i Bambini* nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile e realizzate dall'Istituto Demopolis si inseriscono in un più ampio percorso di ascolto e analisi volto a esplorare percezioni, bisogni e rappresentazioni sociali legate alle condizioni educative delle giovani generazioni in Italia. Queste rilevazioni nazionali (2023; 2025)¹, realizzate attraverso un approccio metodologico integrato quantitativo e qualitativo, hanno coinvolto adolescenti e genitori, offrendo un quadro articolato del rapporto tra adolescenti e scuola. Le indagini evidenziano la prevalenza di dimensioni relazionali e affettive nel sistema valoriale adolescenziale (famiglia, amicizie, passioni, interessi personali, amore), mentre la scuola, anche quando esplicitamente richiamata tra le opzioni, risulta meno centrale rispetto ad altri ambiti di realizzazione personale e relazionale. Dal punto di vista pedagogico, questi dati indicano come la scuola tenda a essere percepita prevalentemente come contesto funzionale o obbligatorio, piuttosto che come spazio di crescita personale e costruzione di senso. Ulteriori elementi emergono analizzando il livello di soddisfazione degli adolescenti rispetto alla propria esperienza scolastica. I dati mostrano una relazione ambivalente: pur permanendo elementi di soddisfazione e riconoscimento del valore della scuola, emergono criticità percepite rispetto alla qualità dell'esperienza educativa e al carico emotivo associato al percorso scolastico, frequentemente vissuto come fonte di pressione e preoccupazione. Nel complesso, i dati delineano una tensione tra centralità funzionale e marginalità simbolica della scuola: essa costituisce uno spazio rilevante dell'esperienza adolescenziale, ma fatica a configurarsi come luogo significativo per la costruzione di una identità. Questa apparente distanza ci obbliga

1 https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2023/06/Presentazione_Demopolis_Con-i-Bambini_8giugno-1.pdf e <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2025/11/Presentazione-indagine-Vivere-da-adolescenti-in-Italia-18-novembre-2025.pdf>



come insegnanti ed educatori, a interrogarci sul ruolo che l'istituzione scolastica può e deve assumere nella costruzione dell'identità personale e nella crescita dei giovani. Come può la scuola tornare ad essere un luogo educativo di valore per i giovani di oggi? Come può essere un contesto capace di promuovere processi di autodeterminazione e di agency, offrendo agli studenti occasioni concrete per esprimere interessi, sviluppare competenze decisionali e partecipare attivamente alla costruzione del proprio percorso formativo?

3. *La Self-Determination Theory: fondamenti e implicazioni educative*

La *Self-Determination Theory* o Teoria dell'Autodeterminazione (SDT; Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017) rappresenta una prospettiva teorica ampia che studia i processi motivazionali, lo sviluppo della personalità e il benessere individuale nel quadro delle relazioni e dei contesti sociali. Secondo questo modello, lo sviluppo e il funzionamento ottimale dell'individuo dipendono in larga misura dal soddisfacimento di tre bisogni psicologici fondamentali, considerati innati e universali: autonomia, competenza e relazione (Deci & Vansteenkiste, 2004). L'autonomia riguarda la possibilità di percepirsi come agenti delle proprie azioni; la competenza si riferisce alla percezione di efficacia nell'interagire con l'ambiente; e la relazione indica il bisogno di sentirsi connessi e sostenuti nelle interazioni sociali. Quando tali bisogni sono adeguatamente soddisfatti, si favoriscono processi di crescita personale, benessere e sviluppo motivazionale; al contrario, la loro frustrazione può determinare effetti negativi sul piano psicologico e comportamentale. All'interno di questo quadro teorico, il concetto di autodeterminazione viene utilizzato per descrivere la dimensione volitiva dell'autonomia, ovvero la possibilità per l'individuo di agire percependo libertà di scelta e intenzionalità nelle proprie azioni (Deci & Ryan, 2000). La teoria colloca gli stili di regolazione motivazionale lungo un continuum che va dall'amotivazione fino alla motivazione intrinseca, distinguendo differenti forme di motivazione estrinseca in funzione del progressivo grado di interiorizzazione e della loro integrazione. In questi casi, il comportamento è sostenuto da una regolazione interna e da un senso di intenzionalità personale che consente all'individuo di percepirsi come autore delle proprie azioni. In tale prospettiva, il concetto di agency assume particolare rilevanza. Pur non sovrapponendosi all'autodeterminazione, l'agency può essere interpretata come una sua possibile espressione sul piano educativo, nella misura in cui il soggetto si riconosce capace di agire in modo consapevole e significativo nei contesti di apprendimento. Come sottolinea Bruner (2001), la percezione di poter incidere intenzionalmente sulla realtà rappresenta una dimensione fondamentale per lo sviluppo di un Sé equilibrato. In tale prospettiva, questa riflessione consente di ampliare la lettura proposta dalla SDT, interpretando l'agency non soltanto come espressione di autodeterminazione individuale, ma come processo culturalmente e relazionalmente mediato, che prende forma attraverso opportunità di partecipazione, negoziazione di significati e riconoscimento all'interno dei contesti educativi. L'agency richiama infatti la capacità dell'individuo di esercitare scelte consapevoli e assumere iniziative configurandosi come una dimensione strettamente connessa ai processi di autodeterminazione. In una prospettiva pedagogica critica, tale interpretazione può essere ulteriormente arricchita richiamando il pensiero di Freire (2014), secondo cui i processi educativi assumono valore emancipativo quando consentono ai soggetti di prendere parola, interpretare criticamente la realtà e partecipare attivamente alla costruzione della propria esperienza. Da questo punto di vista, autodeterminazione e agency non si configurano esclusivamente come competenze individuali, ma come possibilità sostenute di partecipazione e trasformazione. Coerentemente, anche la prospettiva sociologica evidenzia come le opportunità di esercitare agency non si sviluppino in un vuoto sociale: le condizioni di partenza, le risorse culturali e le forme di vulnerabilità possono incidere concretamente sulle traiettorie educative e sulla percezione di sé come soggetti capaci di agire (Bourdieu, 1980). In questa direzione, Biesta e Tedder (2007) interpretano l'agency come processo situato ed ecologico, co-costruito nell'interazione dinamica tra soggetto e contesto educativo. Nel contesto scolastico, tale dimensione, si traduce nella necessità di sperimentare un senso di scelta, volontà e volizione nel proprio comportamento: il bisogno di autonomia si manifesta infatti nella possibilità degli studenti di riconoscersi



protagonisti del proprio processo di apprendimento, esercitando forme concrete di scelta e autodeterminazione nelle attività educative e didattiche. La letteratura recente evidenzia come lo sviluppo dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione inizi già nella prima infanzia e sia fortemente influenzato dalle caratteristiche dei contesti educativi e relazionali. Una systematic scoping review sugli interventi di autoregolazione in età prescolare analizzata attraverso la prospettiva della Self-Determination Theory (Day, Paas, Kervin & Howard, 2022) mostra che i programmi educativi risultano più efficaci quando promuovono esperienze di autonomia, competenza e relazione. Numerosi studi mostrano come, già dalla prima infanzia, contesti educativi orientati al sostegno dell'autonomia, alla relazione significativa e alla partecipazione attiva favoriscano lo sviluppo dell'autoregolazione, della motivazione intrinseca e delle prime forme di agency (Robinson et al., 2016; Sezgin & Demiriz, 2019). In questa prospettiva, il supporto dell'adulto attraverso feedback incoraggianti e pratiche di scaffolding rappresenta un elemento rilevante per sostenere comportamenti progressivamente più autodeterminati, mentre contesti educativi eccessivamente prescrittivi tendono a ostacolarne l'emergere. Secondo la recente systematic review e meta-analisi di Wang et al. (2024) i contesti di apprendimento orientati al supporto dell'autonomia, alla partecipazione attiva e al coinvolgimento significativo favoriscono lo sviluppo di comportamenti autodeterminati e di forme più mature di autoregolazione. Le pratiche educative e didattiche più efficaci risultano essere quelle che integrano strategie di *autonomy support*, offrendo agli studenti la possibilità di prendere decisioni nelle attività di apprendimento, valorizzandone interessi e inclinazioni e adottando modalità didattiche capaci di favorire l'iniziativa personale, contribuendo così a rafforzare la motivazione intrinseca e l'engagement scolastico (Cheon et al., 2018; Guay et al., 2016). Parallelamente, il sostegno al senso di competenza, attraverso feedback formativi, scaffolding e obiettivi significativi, favorisce l'interiorizzazione dei processi motivazionali e lo sviluppo di una regolazione sempre più autonoma (Kusurkar et al., 2011; ten Cate et al., 2011). In una prospettiva evolutiva, ulteriori studi evidenziano come tali processi trovino le loro basi nella costruzione progressiva dell'autonomia all'interno dei contesti educativi. Gli studenti percepiscono autonomia quando vivono le attività di apprendimento come scelte personali, coerenti con interessi e motivazioni individuali e non imposte da forme di controllo esterno (Bureau et al., 2022). Inoltre, Niemiec e Ryan (2009) sottolineano che gli studenti manifestano autonomia quando investono spontaneamente tempo ed energie nello studio o quando scelgono in modo consapevole le attività extrascolastiche alle quali desiderano partecipare. La soddisfazione del bisogno di autonomia favorisce così lo sviluppo di comportamenti autodiretti e responsabili, sostenendo l'interiorizzazione di regole e valori e la percezione di sé come soggetti capaci di agire intenzionalmente (Guay, 2022; Deci et al., 2013). L'autonomia però non coincide necessariamente con l'indipendenza dagli altri, ma con la possibilità di agire in modo autodeterminato all'interno di relazioni educative significative (Ryan & Deci, 2017; Soenens & Vansteenkiste, 2005).

4. Pratiche educative e didattiche e supporto all'autonomia

È quindi fondamentale interrogarsi su quali pratiche educative e strategie didattiche possano sostenere concretamente lo sviluppo della scelta e dell'autodeterminazione nei contesti scolastici. Qui, il ruolo degli insegnanti risulta centrale nel creare condizioni didattiche che favoriscano l'autonomia decisionale degli studenti. Il supporto all'autonomia può essere definito come l'insieme dei comportamenti interpersonali attraverso cui gli insegnanti, durante le attività didattiche, promuovono, sostengono e valorizzano le risorse motivazionali interne degli studenti (Deci & Ryan, 1985; 2004). In quanto principali figure adulte di riferimento, gli insegnanti esercitano un'influenza significativa sui processi motivazionali, analogamente a quanto avviene nel contesto familiare. Numerosi studi dimostrano che uno stile di insegnamento orientato al supporto dell'autonomia aumenta la motivazione autodeterminata in tutti i livelli scolastici (Reeve, 2002), dalla primaria (Ryan & Grolnick, 1986), alla scuola secondaria (Trouilloud et al., 2006), fino all'università (Williams & Deci, 1996; Litalien & Guay, 2015), confermata anche dalle autovalutazioni degli insegnanti (Deci et al., 1981). Il supporto all'autonomia si realizza creando un clima educativo non prescrittivo,



in cui gli studenti sono incoraggiati a partecipare attivamente e a esprimere la propria individualità (Ryan & Deci, 2004). Secondo Deci, Eghrari, Patrick e Leone (1994), ciò implica la capacità di:

- Esplicitare il significato delle attività per favorirne l'interiorizzazione.
- Riconoscere e legittimare eventuali vissuti emotivi negativi.
- Usare un linguaggio non controllante, promuovendo scelta e coinvolgimento personale.

Risulta però fondamentale incoraggiare processi decisionali consapevoli sostenendo l'iniziativa personale e offrendo opportunità di scelta significative. La scelta, come supporto all'autonomia, può essere classificata in tre categorie (Stefanou et al., 2004; Reeve, 2012):

- a) Supporto all'autonomia organizzativa: riguarda la possibilità per gli studenti di partecipare attivamente alle decisioni relative alla gestione delle attività scolastiche. Si esprime nell'opportunità di esercitare forme di scelta su aspetti concreti del contesto di apprendimento, quali la composizione dei gruppi di lavoro, le modalità di svolgimento delle attività, i tempi di consegna e, in alcuni casi, i criteri e le modalità di valutazione.
- b) Supporto all'autonomia procedurale: riguarda la possibilità di esercitare forme di scelta relative alle modalità di svolgimento delle attività di apprendimento. Si manifesta, ad esempio, nell'opportunità di selezionare i materiali da utilizzare, organizzare il proprio lavoro e scegliere le modalità più adeguate per presentare e comunicare i risultati delle attività svolte.
- c) Supporto all'autonomia cognitiva: si realizza attraverso l'incoraggiamento a individuare molteplici soluzioni ai problemi, confrontare e discutere liberamente idee e punti di vista, nonché disporre del tempo necessario per riflettere e assumere decisioni in modo consapevole.

Il supporto all'autonomia si concretizza nell'offerta di alternative significative, nell'utilizzo di feedback informativi, nella valorizzazione delle risorse interne degli studenti e nel riconoscimento delle emozioni (Deci et al., 1989; Reeve, 2009; Su & Reeve, 2011). Al contrario, uno stile controllante tende a fondarsi su scadenze rigide, ricompense esterne e sanzioni, limitando le possibilità di autodeterminazione (Deci, Connell & Ryan, 1989; Deci & Ryan, 1991). L'efficacia di tali pratiche dipende tuttavia anche dalla percezione degli studenti, nella misura in cui esse vengano vissute come un autentico sostegno alla propria autonomia (Hagger et al., 2007). La letteratura evidenzia come contesti scolastici caratterizzati da elevato supporto all'autonomia e da aspettative chiare favoriscano forme più interiorizzate di motivazione autodeterminata (Vansteenkiste et al., 2012), soprattutto quando gli studenti percepiscono attenzione ai propri bisogni e al proprio benessere (Koka, 2013), anche in ambiti specifici dell'apprendimento, come la lettura (De Naeghel et al., 2014). In tale prospettiva, il supporto all'autonomia risulta associato a maggior benessere psicologico (Black & Deci, 2000), migliori risultati scolastici (Boggiano et al., 1993; Vansteenkiste et al., 2004), maggiore coinvolgimento (Hafen et al., 2012) e motivazione intrinseca (Reeve & Jang, 2006; Patall, Cooper & Robinson, 2008), migliori capacità di concentrazione e gestione del tempo (Vansteenkiste et al., 2005). Parallelamente, insegnanti che adottano stabilmente uno stile orientato all'autonomia favoriscono migliori performance accademiche (Flink et al., 1990), una più elevata percezione di competenza (Álvarez et al., 2013; Williams et al., 1994), creatività (Koestner et al., 1984), engagement (Assor et al., 2002), migliori risultati e adattamento (Patrick et al., 2002; Ryan et al., 1994; Wentzel, 2002), minori livelli di stress (Torsheim & Wold, 2001) e maggiore persistenza negli studi (Bonneville-Roussy et al., 2013). Nel complesso, questi dati confermano il ruolo cruciale del supporto all'autonomia quale leva pedagogica fondamentale per promuovere motivazione autodeterminata, benessere, engagement e successo formativo nei diversi contesti educativi e didattici.



Conclusioni

Promuovere l'autodeterminazione nei contesti educativi significa costruire ambienti in cui studenti e studentesse possano riconoscersi come soggetti attivi e responsabili del proprio percorso di crescita, sostenuti nell'individuazione di obiettivi personali, nella comprensione delle proprie inclinazioni e nella progressiva costruzione di una progettualità di vita. In tale prospettiva, il rapporto tra autodeterminazione e agency nei contesti scolastici non può essere interpretato esclusivamente come esito motivazionale individuale, ma come processo educativo che si costruisce attraverso opportunità di scelta, partecipazione e riconoscimento all'interno delle pratiche educative e didattiche e delle relazioni pedagogiche. Il rapporto tra autodeterminazione e agency nei contesti scolastici può essere interpretato attraverso una prospettiva che, pur riconoscendo la centralità della Self-Determination Theory, ne amplia il dialogo con una lettura pedagogica dell'agency intesa non come semplice disposizione individuale, ma come dimensione situata e relazionale, co-costruita nell'interazione tra soggetto, pratiche educative-didattiche e contesti scolastici. Tale prospettiva evidenzia come i processi di autodeterminazione risultino profondamente intrecciati alle opportunità educative e didattiche concretamente offerte agli studenti, suggerendo la necessità di considerare l'autonomia non come caratteristica esclusivamente individuale, ma come possibilità sostenuta dalle condizioni pedagogiche e relazionali. Le recenti indagini sul rapporto tra adolescenti e scuola sembrano infatti evidenziare una tensione tra la centralità funzionale dell'esperienza scolastica nella quotidianità giovanile e una più debole centralità simbolica nei processi di costruzione identitaria, suggerendo la necessità di ripensare il ruolo educativo della scuola oltre la sola dimensione prestazionale. In questa direzione, la scuola è chiamata a configurarsi come spazio generativo di significati, capace di sostenere processi di autonomia, partecipazione e costruzione di senso, favorendo la possibilità di immaginare percorsi coerenti con le identità e le aspirazioni degli studenti all'interno di specifici quadri storici, sociali e politici. La scuola intesa come una palestra di cittadinanza, in cui il benessere non si riduce alla sola dimensione psicofisica, ma assume una valenza esistenziale, sociale e politica. Tale benessere si realizza quando studenti e studentesse si percepiscono riconosciuti e ascoltati nei propri vissuti e punti di vista (Omidvar & Richmond, 2003), configurandosi non come meri destinatari dell'azione educativa, ma come interlocutori attivi e co-autori dei processi formativi, capaci di interpretare criticamente e trasformare la realtà (Freire, 2014). In un contesto contemporaneo segnato da forme di vulnerabilità e frammentazione sociale, il sostegno all'autodeterminazione si configura dunque come condizione pedagogica centrale per la costruzione di soggetti capaci di attribuire significato alla propria esperienza e di partecipare attivamente alla trasformazione della società. In questa prospettiva, appare rilevante sviluppare percorsi di ricerca, già a partire dalla prima infanzia, per comprendere come esperienze educative precoci possano sostenere lo sviluppo progressivo di autodeterminazione, partecipazione e agency lungo l'intero percorso di sviluppo.

Riferimenti bibliografici

- Álvarez O., Estevan I., Falcó C., Castillo I. (2013). Intervención psicológica en un equipo de gimnasia rítmica deportiva: Estudio de un caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 395-401.
- Assor A., Kaplan H., & Roth G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Biesta, G. J. J., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Black A. E., Deci E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Boggiano A. K., Flink C., Shields A., Seelbach A., Barrett M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17(4), 319-336.
- Bonneville-Roussy A., Vallerand R. J., Bouffard T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22-31.



- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Bruner J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Bureau J. S., Howard J. L., Chong J. X. Y., Guay F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivation. *Psychological Bulletin*, 148(9-10), 702-749.
- Cheon S. H., Reeve J., Lee Y., Lee J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51.
- Day N., Paas F., Kervin L., Howard S. J. (2022). A systematic scoping review of pre-school self-regulation interventions from a self-determination theory perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2454.
- Deci E. L., Connell J. P., Ryan R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- Deci E. L., Eghrari H., Patrick B. C., Leone D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci E. L., Ryan R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In Dienstbier R. A. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 237-288). University of Nebraska Press.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci E. L., Ryan R. M., Guay F. (2013). Self-determination theory and the actualization of human potential. In McInerney D. M., Marsh H. W., Craven R. G., Guay F. (Eds.), *International advances in self research: Theory driving research. New wave perspectives on self-processes and human development* (pp. 109-133). Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Deci E. L., Schwartz A., Sheinman L., Ryan R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci E. L., Vansteenkiste M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.
- De Naeghel J., Van Keer H., Vanderlinde R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 2, 83-101.
- Diamond A., Barnett W. S., Thomas J., Munro S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388.
- Flink C., Boggiano A. K., Barrett M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924.
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. EGA.
- 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., Valois P., Falardeau É., Lessard V. (2016). Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French. *Learning and Individual Differences*, 45, 291-298.
- Hafen C. A., Allen J. P., Mikami A. Y., Gregory A., Hamre B., Pianta R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 245-255.
- Hagger M. S., Chatzisarantis N. L. D. (Eds.). (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.
- Healey D. M., Halperin J. M. (2015). Enhancing Neurobehavioral Gains with the Aid of Games and Exercise (ENGAGE): Initial open trial of a novel early intervention fostering the development of preschoolers' self-regulation. *Child Neuropsychology*, 21(4), 465-480.
- Koka A. (2013). The relationships between perceived teaching behaviors and motivation in physical education: A one-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 33-53.
- Koestner R., Ryan R. M., Bernieri F., Holt K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248.
- Kusurkar R. A., Ten Cate T. J., Vos C. M. P., Westers P., Croiset G. (2011). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 16(1), 57-75.
- Litalien D., Guay F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231.
- 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.
- Omidvar R., Richmond T. (2003). *Immigrant settlement and social exclusion*. Laidlaw Foundation.



- Patall E. A., Cooper H., Robinson J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300.
- Patrick H., Anderman L. H., Ryan A. M. (2002). Social motivation and classroom environment. In Midgley C. (Ed.), *Goals and adaptive learning* (pp. 85-108). Erlbaum.
- Reeve J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In Deci E. L., Ryan R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). University of Rochester Press.
- Reeve J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer.
- Reeve J., Deci E. L., Ryan R. M. (2004). Self-determination theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. In McInerney D. M., Van Etten S. (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). IAP.
- 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.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S. L. Koole, T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449–479). The Guilford Press.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan R. M., Grolnick W. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Ryan R. M., Stiller J. D., Lynch J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249.
- Robinson L. E., Palmer K. K., Bub K. L. (2016). Effect of a motor activity program for children's health on motor skills and self-regulation in preschool-aged Head Start children: An efficacy study. *Frontiers in Public Health*, 4, 173.
- Sezgin E., Demiriz S. (2019). Effect of a play-based educational program on behavioral self-regulation skills of children aged 48–60 months. *Early Child Development and Care*, 189, 1100–1113.
- Soenens B., Vansteenkiste M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
- Stefanou C. R., Perencevich K. C., DiCintio M., Turner J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110.
- ten Cate O., Kusurkar R. A., Williams G. C. (2011). How self-determination theory can assist our understanding of the teaching and learning processes in medical education. *Academic Medicine*, 86, 904-909.
- Torsheim T., Wold B. (2001). School-related stress, school support, and somatic complaints: A general population study. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 293–303.
- Trouilloud D., Sarrazin P., Bressoux P., Bois J. (2006). Teacher expectation effects on student perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98, 75–86.
- Vansteenkiste M., Sierens E., Goossens L., Soenens B., Dochy F., Mouratidis A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439.
- Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Sheldon K. M., Deci E. L. (2004). Motivating learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260.
- Vansteenkiste M., Zhou M., Lens W., Soenens B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483.
- Wang Y., Wang H., Wang S., Wind S. A., Gill C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 87, Article 102015.
- Wentzel K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Williams G. C., Deci E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767–779.
- Williams G. C., Wiener M. W., Markakis K. M., Reeve J., Deci E. L. (1994). Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 9(6), 327–333.