

La cultura della scuola The school culture

Immacolata Brunetti
Università degli Studi di Bari
Immacolata.brunetti@uniba.it

ABSTRACT

This paper aims at provide a definition of teacher's values at international level by explaining the different facets created over time. Thus the value of the feature as an umbrella term to denote not only guiding ideas of our behavior and our choices but also assessments of situations. It is very necessary to study on teachers' values in order to understand all the professional context in which teachers operate as they make their own of the school's culture in which they work. The results show that the environment affects their values and is unaffected (Dewey, 1968) and each one make sense and meaning to the experience on the basis of their values.

Questo contributo si propone di offrire una definizione del termine valore a livello internazionale spiegando le diverse sfaccettature create nel corso del tempo. Dunque la caratteristica del valore risulta essere un termine ombrello per indicare non solo idee guida dei nostri comportamenti e delle nostre scelte ma anche valutazioni delle situazioni. È quanto mai necessario dedicare lo studio sui valori dei docenti per capire tutto il contesto professionale nel quale i docenti operano poiché essi fanno propria la cultura della scuola in cui lavorano. I risultati mostrano che il contesto influisce sui propri valori e ne viene influenzato (Dewey, 1968) ed ognuno attribuisce senso e significato all'esperienza sulla base dei propri valori.

KEYWORDS

Teacher's values, Professionals, School culture, Experiences.
Valori, Professionalità, Cultura della Scuola, Esperienza.

* Tutto il capitolo 1, 2, Conclusioni e Bibliografia, sono una parte del progetto di tesi dottorale di Immacolata Brunetti, presentata il giorno 21 Maggio 2014 presso l'Università degli studi di Bari.

1. I valori dei docenti alla base della cultura della scuola

Il tema dei valori è stato oggetto di numerosi studi in diversi ambiti disciplinari, da quello sociologico di Durkheim (1893, 1897), Weber (1930), Parsons (1937) che ha teorizzato l'importanza dei valori nell'organizzazione personale e sociale, Boudon (2001), Inglehart (1997) e Kohn (1969) a quello filosofico (Rosso, 1973; Heller 1974; Jonas, 1993), antropologico, psicologico, ma anche in ambito economico, a seguito di ricerche di mercato e al loro ruolo nella soddisfazione del prodotto (Zeithaml, 1998) e nei servizi (McDougall and Levesque, 2000), fino a toccare i valori di consumo che dominano la letteratura in marketing (Bolton and Drew, 1991; Ravald and Gronroos, 1996; Woodruff, 1997).

In ambito pedagogico gli studi empirici si focalizzano in realtà sull'aspetto etico della relazione educativa (E. Campbell, 2003). Dagli anni '90, infatti, si sono susseguiti studi di autori che hanno cercato di dare una risposta alle relazioni etiche offrendo argomentazioni squisitamente teoriche, come Brezinka, Levinas (1980), Ricoeur, Hossaye.

In ambito psicologico ci sono state varie ricerche (Kahle, 1983; Parsons, 1937, 1951; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992, 1997, 2007; Williams, 1979), che hanno mostrato le correlazioni tra i valori e le altre funzioni cognitive.

Nel tempo tale costrutto ha sofferto per l'assenza di una concezione stabile che ne costituisse il contenuto, la struttura e metodi empirici di misurazione (Hitlin & Piliavin, 2004; Rohan, 2000), tanto da essere caratterizzato da malintesi linguistici come afferma Boudon (2001): "Le discussioni sui valori sono oscurate da un malinteso linguistico" (p. 9); infatti, quando si parla di oggettività dei valori ci si riferisce, normalmente ad oggetti invisibili suscitati per mezzo del nostro atto mentale. Questa concezione viene supportata quando la persona emette giudizi di valore che risultano oggettivamente fondati (Ibidem). Simmel (1993) sosteneva che solo conoscendo l'attributo di un oggetto è possibile attribuirgli valore: solo in questo caso si può parlare di oggettività.

Il secondo punto verte su una questione fondamentale: essere convinti di un certo valore non implica che il soggetto percepisca con chiarezza le ragioni che li fondano, infatti accade che il soggetto percepisce i valori in maniera intuitiva ed oggettiva. La differenza sostanziale consiste nel percepire i valori, per alcuni, attraverso la ragione (Weber, 1980), per altri attraverso i sentimenti (Hume, Hutcheson, Smith, Burgson, Moore, Scheler, Juvalte, Martinetti, ecc.). Il riferimento di Boudon quando cerca di spiegare il senso dei valori è al trilemma di Munchhausen, e alla legenda del barone di Munchhausen il quale cercava di sollevarsi dallo stagno tirandosi per i capelli; ciò è a spiegazione del fatto che se consideriamo alcune certezze come vere, così come quella scientifica, come possiamo credere che i valori siano oggettivamente fondati? Per questa ragione, molti autori (Durkheim, Weber, Nietzsche, Marx, Pareto, Freud) fino ai teorici del post-moderno, definiscono le credenze "pure illusioni". Boudon suggerisce una terza soluzione, ovvero l'interpretazione circolare della conoscenza che si poggia sulla circolarità tra i principi che muovono determinate conseguenze, la valutazione di queste conseguenze e la comparabilità tra queste conseguenze ed i principi da cui si è partiti e così via. La teoria circolare della conseguenza si è ben adattata agli studi sui valori poiché nel corso della storia, ci sono state divergenti conclusioni date da diverse ipotesi che poggiavano alcune sulla considerazione che le credenze assiologiche fossero fondate "sulla sabbia" o sulla "fede", altre sostenevano che i valori dipendessero da cause comunque da identificare, altre ancora su principi di carattere tautologico o intuitivo.

È possibile, in tal modo, catalogare le teorie sui valori: alcune sono "fideiste" cioè considerano i valori fondati su principi di validità assoluta; altre sono teorie "scettiche" poiché sostengono l'impossibilità di una qualsiasi fondazione; all'in-

terno di queste teorie si possono distinguere i decisionisti ed i causalisti. I decisionisti sostengono che per spiegare i valori non ci sono né cause, né ragioni che possono avvalorare, ma dipendono da una decisione sovrana; i causalisti invece sostengono che i valori dipendono da meccanismi psichici, biologici o sociali che influenzano il soggetto. I valori dipendono in qualche modo da cause e non da ragioni. Infine, ci sono le teorie “razionaliste-assolutiste” le quali cercano di spiegare il fenomeno attraverso l’esistenza dei principi ultimi.

2. I valori personali influenzano l’organizzazione della scuola

Come abbiamo detto, il termine Valore è stato utilizzato come termine ombrello per riferirsi a campi semantici disparati. Per semplificare, Rokeach (1979) definisce i valori come “criteri o standards di preferenze”, definizione presa da Williams (1968, 1979). I valori si relazionano sia ai sentimenti che alla conoscenza; non si fermano al punto di vista fattuale dell’esperienza, sono sia impliciti che espliciti, riguardano cose come il bene o il male, vero o falso, virtù o vizi. Tutti i valori hanno aspetti cognitivi, affettivi e direzionali e se esplicitati sono quindi criteri per selezionare le azioni, per esprimere giudizi, preferenze e scelte. Quando sono impliciti essi costituiscono la base delle decisioni nel comportamento. Gli individui esprimono preferenze, selezionano tra diverse possibilità di azioni e giudicano la propria condotta e quella degli altri. Essi sono presenti sia nell’ambito della conoscenza, sia nell’ambito delle credenze, infatti attraverso l’espressione di giudizi su “cosa potrebbe essere”, vengono espressi giudizi relativi al “cosa è”. Il cambiamento dei valori investe la concezione della realtà, poiché esse non sono regole di condotta, e né si possono associare a credenze esistenziali o ad ideologie. I valori vengono definiti come “costrutti analitici”. Osservando un processo valutativo possiamo renderci conto che i valori possono essere estremamente espliciti ed appartenere ad entità fenomeniche, ovvero è possibile dichiarare un valore, illustrare la sua applicazione ed esprimere giudizi, identificare il confine. Le persone possono inoltre non rendere esplicito sia il processo che l’espressione degli standards di desiderabilità. Diversi autori sostengono che nell’universo dei valori, essi vengono considerati simultaneamente sia come componenti di un processo psicologico, sia come componenti di interazioni sociali e patterns culturali. Le differenze tra le persone non sono rinvenibili tanto nella presenza o assenza di determinati valori disposti in gerarchia o priorità e neanche attraverso la cultura ed i sistemi sociali, ma nelle gerarchie o nelle priorità (di importanza), e soprattutto nei modi in cui, i valori, si relazionano tra loro.

Il modo in cui i valori vengono relazionati dipende:

- Dalla creazione di un “modello dei valori”;
- Da un ordinamento gerarchico, che differisce nell’ampiezza di aderenza a valori particolari (Williams, 1970);
- Dall’universalità dell’applicazione;
- Dalla consistenza, ovvero ci sono società che enfatizzano la consistenza logica o deontica tra i vari valori; in altre società l’inconsistenza come ambiguità, l’ironia, il paradosso potrebbe caratterizzare lo scopo e la ricchezza di una esperienza.

Williams (1979) assegna importanza alle istituzioni nella formazione dei valori, sostenendo che

that institutions be regarded as social arrangements that provide frameworks for values specializations, that is, frameworks for the transmission and implementation mainly of those subsets of values that are especially implicated in their own particular sphere of activity (p. 51).

Ciò vuol dire non solo che i valori individuali vengono strutturati mediante disposizione macrosociali, ma vengono compartimentalizzati a seconda delle maggiori istituzioni (economia, politica, educazione, scienza, religione, ecc). Le incongruenze che si creano, sono il risultato degli status sociali.

Secondo il noto psicologo americano Rokeach (1973; 1979) il valore è una credenza stabile, secondo la quale una condotta è preferibile rispetto ad un'altra per un certo individuo o gruppo sociale.

Il concetto del valore è spesso associato a due differenti modi di concepirlo: il primo si riferisce all'individuo, ovvero spesso si dice che una persona "ha un valore"; il secondo si riferisce all'oggetto, ovvero si sente spesso dire che un oggetto ha valore (Charles Morris, 1956; Brewster Smith, 1969; Williams, 1968).

Rimanendo nell'ambito della sfera individuale, Williams ha dato una definizione di valori personali come "criterio standards che permette di fare valutazioni" (1968, p. 283). Il numero di valori come criteri standards è comunque un numero ristretto, ciò significa che è più semplice raggrupparli in sistemi di valori. Se un valore, come ho già detto, è una credenza stabile di una specifica condotta o scopo dell'esistenza preferibile rispetto ad un'altra, un sistema di valori è un'organizzazione di credenze durature concernente modi di condotta o scopo dell'esistenza preferibili situati lungo un continuum di importanza relativa. Rokeach (1973) asserisce che la qualità duratura dei valori deriva principalmente dal fatto che essi sono inizialmente insegnati e appresi in maniera isolata, per cui si apprendono in modo assoluto, per esempio non ci viene insegnato che è auspicabile essere onesti o lottare per la salvezza o la pace. Questo processo di acquisizione garantisce la loro durata e stabilità. Attraverso l'esperienza ed il processo di maturazione, apprendiamo ad integrare i valori isolati che ci sono stati insegnati in sistemi gerarchicamente organizzati, dove ogni valore è posizionato in ordine di importanza rispetto ad altri valori.

Rokeach (1968b) inoltre spiega perché i valori sono credenze, distinguendoli in tre categorie: nel primo gruppo che definisce credenze descrittive o esistenziali permettono di distinguere il vero o il falso; nel secondo gruppo pone le credenze valutative nel quale l'oggetto del giudizio è valutato essere buono o cattivo. Per ultimo ci sono le credenze prescrittive nel quale i significati o gli scopi dell'azione sono giudicati desiderabili o indesiderabili. Allport (1961, p. 454) sostiene che "a value is a belief upon which a man acts by preference".

I valori hanno componenti comportamentali cognitive ed affettive:

1. Charles Morris (1956) li definisce "valori concepiti", Kluckhohn (1951) li definisce come "concezione del desiderabile" avente la dimensione cognitiva del desiderabile. Egli distingue i valori come concezione del desiderabile piuttosto che il "semplice desiderato" poiché il desiderabile influisce sulla selezione dei modi, dei mezzi a disposizione e dei fini dell'azione (Kluckhohn, 1951, p. 395) e rappresenta, in definitiva, una preferenza di qualcosa rispetto a qualcos'altro. Questo qualcosa è uno specifico modo di comportamento o scopo dell'esistenza e la concezione del desiderabile è quindi uno "speciale tipo di preferenza in un modo di comportamento o scopo rispetto ad un altro tipo di comportamento o scopo".
2. C'è un altro modo nel quale i valori vengono rappresentati ovvero, come specifiche preferenze: non solo quando compara la sua preferenza con il suo opposto ma anche quando compara le sue preferenze con altri valori all'interno

- del sistema valoriale aventi rilevanza minore rispetto ad altri posizionati nella stessa gerarchia.
3. Un valore è affettivo nel senso che un individuo può sentire l'emozione su di esso e quindi essere a favore o contro, approvare o disapprovare chi esibisce istanze positive o negative di esso.
 4. Un valore ha una componente comportamentale nel senso che è una variabile interveniente che se attivata conduce all'azione.

Quando affermiamo che un individuo ha un valore, sosteniamo che le sue credenze o convinzioni rappresentano la modalità desiderabili di condotta, oppure uno scopo dell'esistenza preferibilmente desiderabile. Rokeach (1968 b) si riferisce a due tipi di valori: "instrumental values" ed i "terminal values". Questa distinzione riguardante soprattutto il significato del valore (instrumental values) e lo scopo finale del valore (terminal values) è stato studiato primariamente da filosofi (Lovejoy, 1950; Hilliard, 1950), antropologi (Kluckhohn, 1951; Kluckhohn and Strodtbeck, 1961), psicologi (English and English, 1958). Altri si sono soffermati maggiormente su più tipi di valori (French and Kahn, 1962; Kohlberg, 1963; Piaget, 1965; Scott, 1965) come modi di condotte ideali oppure come scopi dell'esistenza (Allport, Vernon, and Lindzey, 1960; Maslow, 1954; Morris, 1956; Rosenberg, 1960; Smith, 1969; Woodruff, 1996).

I *terminal values* si distinguono in due tipi: valori personali e valori sociali. Possono essere centrati su di sé (personal) o centrati sulla società (society centered), intrapersonali o interpersonali (la pace del mondo o la fratellanza sono interpersonali, mentre la salvezza e la pace interiore sono intrapersonali); possono cambiare in base alla priorità, da una persona all'altra e da questa dipenderanno i loro atteggiamenti ed i loro comportamenti. L'aumento (preferibilità) di un valore sociale conduce ad un aumento di altri valori sociali e ad un decremento nei valori personali e viceversa l'aumento di un valore personale conduce ad un aumento di altri valori personali e ad una diminuzione dei valori sociali.

Gli *instrumental values* sono tutti quei valori strumentali funzionali al raggiungimento dei valori terminali che riguardano lo scopo esistente; si distinguono in valori morali e di competenza. I valori morali sono principalmente riferiti alle modalità del comportamento e non necessariamente includono i valori che riguardano lo scopo dell'esistenza. D'altra parte ci sono valori morali che si riferiscono a certi tipi di valori strumentali che hanno un focus interpersonale, i quali, quando non si riesce a raggiungerli suscitano sensi di colpa. I valori di competenza, invece, chiamati anche valori di auto-realizzazione, hanno un focus personale, e non sembrano essere specifici della dimensione morale. La loro mancanza conduce maggiormente ad una inadeguatezza personale piuttosto che al senso di colpa prodotto dal misfatto. Così il comportamento onesto e responsabile conduce al sentimento del comportamento morale, mentre un comportamento razionale, intelligente o immaginativo porta a sentire che ci si sta comportando competentemente. Un individuo può sperimentare un conflitto tra due valori morali (comportamento onesto e amorevole), tra due valori di competenza (immaginazione e razionalità), oppure tra un valore morale ed un valore competente come ad esempio l'agire gentilmente oppure offrire un criticismo intellettuale (essere critici). Si potrebbe obiettare che c'è una connessione molto vicina tra i due tipi di valori strumentali e i due tipi di valori terminali, ma in realtà c'è un filo conduttore tra i due tipi di valori che è semplice da prevedere poiché una persona maggiormente orientata verso gli scopi personali potrebbe posizionare i valori morali su un livello più alto nella scala gerarchica, invece, una persona maggiormente orientata ai valori sociali potrebbe dirigersi verso valori di competenza (White, 1959).

Un altro aspetto da considerare, di fondamentale importanza in una trattazione sui valori, è il tema del “dovere-essere”. Heider (1958) sostiene che il dovere-essere ha caratteristiche impersonali e attiene maggiormente alla sfera dei valori strumentali concernenti sia la moralità che le competenze. Ne consegue che questa caratteristica non appartiene a tutti i valori, poiché la sua origine nasce all’interno delle società propense a rinforzare un certo tipo di comportamento, tale da non nuocere all’altro. In realtà nella società, i valori non sembrano essere caratterizzati dallo stesso senso del “dovere” che caratterizza, invece, i valori morali.

3. Perché studiare i valori degli insegnanti

Lo studio dei valori degli insegnanti è fondamentale per la qualità del processo di insegnamento e apprendimento (Lovat, Clement, 2010) poiché si parla di relazione con altri esseri umani e di sviluppo professionale basato sulla resilienza ed integrazione professionale. In generale l’insegnamento è espressione di valori personali che indirizzano i comportamenti degli insegnanti e prima di tutto le relazioni con gli studenti, infatti i docenti sono inevitabilmente educatori sociali e morali (Brady, 2011, p. 56). Tra docente e studente si instaura una relazione dinamica influenzata dai valori di entrambi gli attori, gli insegnanti sviluppano una varietà di valori personali e professionali nella relazione in aula, gli studenti portano con sé i valori appresi dalla famiglia (Adelbjarnardottir, 2010).

Molto spesso si tende a considerare in modo uniforme i valori personali dei docenti con quelli professionali (Carr, 2010, p. 64). Carr sostiene che mentre alcune qualità possono contribuire all’esperienza professionale, altre sono solo l’effetto delle situazioni, così mentre i comportamenti professionali dipendono dai valori personali, è nel contesto classe che questi valori possono trovare espressione. Tirri (2010) in una sua recente ricerca mostra come i valori degli insegnanti, sono identificati nella cura e nel rispetto, nella professionalità, nell’impegno e nella cooperazione. Per il ricercatore la cura ed il rispetto sono i più importanti valori espressi nella necessità della relazione con gli studenti (p. 156), mentre la professionalità e l’impegno sono pienamente progettati e realizzati, la cooperazione è necessaria per la promozione della cura e del rispetto. La sua ricerca mostra che i valori degli insegnanti sono qualità desiderabili in tutte le aree di insegnamento e essenzialmente riguardano l’educazione ai valori, in quanto espressioni del curriculum e della materia di insegnamento in relazione alle strategie utilizzate dal docente nel processo di insegnamento (Brady, 2011, pp. 56-65). Si tratta di definire linee pedagogico educative capaci di porsi in maniera contrastante sulle forze distruttrici, per cogliere ciò che ha valore per la vita umana al di là della realtà contingente (Santelli, 1991). La scuola, a tal proposito si pone come quella istituzione che ha il potenziale di riorientare l’educazione sul suo compito principale (Lovat & Clement, 2010). La professionalità docente è pienamente coinvolta in queste dinamiche come “presenza propositiva e orientante” (cfr. Santelli, 2004), impegnata non solo come produttore di cultura ma in un ampio orizzonte di significati. Emerge così quanto questo sia influenzato dal modo personale di interpretare il mondo sulla base dei propri significati, valori, credenze, infatti, “tra personalità e professionalità sembra instaurarsi una sorta di tensione che porta a interpretare e a vivere il modo di lavorare secondo un proprio stile esistenziale” (ivi, p. 162). Considerare quindi la professionalità solo nella dimensione lavorativa, significa considerarla priva della sua integralità esistenziale, vuol dire scindere il chi si è dal cosa si sta facendo. (ibidem). La figura dell’insegnante, diventa centrale in questo compito, poiché è definito come mediatore morale per l’azione svolta nei confronti degli studenti. La stessa maniera di proporre la materia o lo stesso modo di porsi in rapporto agli studenti, esprime

i propri valori personali e professionali (Shulman, 1986, 1987; Fenstermacher, 1986, 1990, 1992). In tale contesto gli insegnanti stessi non sono consapevoli della loro portata morale (Campbell, 2003; Husu e Tirri, 2007), ed hanno poco tempo per riflettere sulla propria esperienza e sull'influenza dei propri valori nella pratica quotidiana (Sunley, Locke, 2010). Tuffarsi nel sapere dei pratici, nel pensiero, nei gesti, negli atteggiamenti, nei comportamenti inconsapevoli, rivela un inconscio pratico che inerisce alla conoscenza riflessiva, poiché ci pone nel mondo, anzitutto attraverso il linguaggio, la narrazione, il racconto allo scopo di migliorare l'azione didattica (Perrenhoud, 2001). Poco si conosce delle loro ideologie e dei valori che influenzano il modo in cui gli studenti sviluppano i propri. A tal proposito è importante quindi capire quali siano i valori impliciti alla base delle loro azioni didattiche, delle scelte, delle decisioni, delle loro credenze poiché sono i determinanti della pratica professionale. La letteratura sullo studio dei valori nell'educazione, infatti, mostra un chiaro collegamento tra i valori e la natura intrinseca del lavoro degli insegnanti (Brezinka, 1994, 2011; Poppleton, 1989; Carr, 1993, 2010, 2011; Damiano, 2007; Xodo, 1999, 2004).

In tale contesto, in accordo con le teorie socio-pedagogiche, secondo le quali, è necessario riguadagnare il senso del valore delle persone e il senso della responsabilità esistenziale in un momento storico caratterizzato da crisi, significa studiare le persone nella realtà naturale e sociale nel quale è inserita (Piero Bertolini, 1994). Il primum da cui partire è la persona colta in relazione con il mondo e con gli altri (Flores D'Arcais, 1987, 1994). Per questo, si intende utilizzare il termine *agire* rispetto al termine *azione* appunto per sottolineare la relazione inestricabile del piano etico e cogliere il piano assiologico e deontologico dell'esercizio alla responsabilità nella concretezza situazionale. (Santomauro, 1974). Il Valore viene definito nella misura in cui la persona, con la sua essenza stessa (unicità ed irripetibilità) "intenziona", ossia dà senso e valore a ciò che gli sta attorno, ad oggetti che sono investiti di un senso, e quindi di un valore da parte di quel soggetto (Husserl, 1965). In questo contesto di fondamentale importanza è la definizione di valori, intesi come: *qualcosa che noi stimiamo, a cui attribuiamo valore*. (Dewey, 1966, p. 238).

3.1. I valori influenzano le credenze

Diversi studi mostrano quanto le credenze siano l'espressione dei valori, e per questo si possono considerare come punto da cui partire per l'esplorazione e lo studio sugli aspetti valoriali della personalità dei docenti; infatti lo studio iniziale del presente lavoro, si è focalizzato sull'influenza delle credenze sulle motivazioni per conoscere le aspirazioni dei docenti e ciò che hanno a cuore. Le credenze, infatti, sottendono le convinzioni che vengono considerate fondamentali per l'esistenza, la realtà e l'essere umano; esse quindi coprono la dimensione esistenziale della realtà e del mondo. È necessario precisare che le credenze non esprimono ciò che gli insegnanti considerano essere principi guida, obiettivi essenziali ovvero ciò che essi desiderano, come, invece, accade per i valori. Nonostante ciò, se consideriamo le credenze come l'atteggiamento di chi riconosce per vera una proposizione (Dizionario Abbagnano, 1998, p. 193), non possiamo esigerci dal considerare la loro costitutiva formazione come elemento essenziale in grado di influenzare le pratiche di insegnamento (Perla, 2010, p. 81). Per motivi di oggettivizzazione e di ampiezza dello studio sulle credenze è particolarmente difficile individuare quelle che sono le credenze sulle pratiche di insegnamento, considerando invece, più opportuno giustificare le proprie scelte. I valori, infatti, sono aspirazioni, essi ci consentono di progettare il futuro e per questo il punto di vista degli insegnanti sulle proprie motivazioni, aspettative, sulla

materia, sul modo in cui si conduce la lezione può essere la base di queste aspirazioni. Crompton (1997) offre un'idea di spiegazione della differenza tra le credenze ed i valori: i valori sono ciò che desideriamo essere vero, noi infatti cerchiamo cosa desiderare e cosa valorizzare; indirizzano implicitamente le nostre azioni, mentre le credenze non ci spingono alla ricerca dei diversi tipi di azioni (p. 21). In un articolo pubblicato su *Computer and Education*, Hermans e collaboratori (1992, p. 31), hanno sostenuto che "il sistema di credenze consiste in una miscela eclettica di regole di condotta, generalizzazioni, opinioni, valori e gruppi di aspettative in modo più o meno strutturato". Schwartz (2004) sostiene che i valori sono credenze collegate inestricabilmente alle emozioni e quando sono attivati, si relazionano con i sentimenti, tanto da infondersi in un tutt'uno. Le persone che danno importanza ai valori dell'indipendenza e vedono che in quella circostanza o momento storico tale valore è minacciato, si attivano affinché possa essere protetto. Si diventa felici quando si gode dell'esistenza di questo valore. Selmes (1993) sostiene che le credenze sono un insieme di convinzioni che determinano il valore della natura dell'esistenza, della realtà e del mondo. (p. 32). Secondo questa definizione le credenze sono principi che determinano cosa noi valutiamo ma considerare le credenze ed i valori come prodotti dal pensiero conscio, non è sempre vero poiché i valori non sempre sono il risultato di una consapevolezza conscia. Così potremmo cadere in errore se considerassimo che gli insegnanti rispondono agli effetti del contesto sempre in modo razionale. Per questi motivi, studiare le credenze è solo un mezzo per capire cosa è considerato degno di valore. Nel corso del tempo ci sono state molte ricerche (Nespor, 1987; Nias, 1984, 1987, 1989) sulle credenze degli insegnanti, in particolare Nespor ha dimostrato quanto le credenze giochino un ruolo fondamentale nel definire, organizzare e supportare gli obiettivi di un docente, poiché il lavoro degli insegnanti abbraccia sia il contesto sia ciò che lui definisce il "deeply entangled problems". Nias invece individua vari tipi di credenze e le suddivide in macro categorie: le credenze che riguardano il sé situazionale, stabile nel tempo e quelle che riguardano il sé situazionale che cambia così come è negoziabile. L'insegnamento infatti si basa su un sé sostanziale come "arte individuale" non soggetto alle stesse costrizioni delle altre occupazioni. Ciò che caratterizza questa occupazione a differenza delle altre è il sopravvivere a determinate situazioni che corrono lungo direzioni opposte al sé sostanziale. Questo sé sostanziale può così diventare un forte ostacolo al cambiamento nei pensieri condivisi nel collegio dei docenti. Nias in base a questo crede che i valori condivisi siano difficili da perseguire, infatti, nelle sue ricerche risulta che molti docenti resistono alle discussioni su aspetti che potrebbero entrare in conflitto con il proprio sé sostanziale. Essi preferiscono parlare con chi condivide il loro punto di vista (reference group) fuori dalla scuola come risultato di un comune linguaggio non sviluppato tra i colleghi, questo perché non ci sono valori condivisi. I valori generalmente rappresentano un set di credenze piuttosto che una credenza singola (Collinson, 2012). Ciò che caratterizza un buon insegnante è proprio dare il meglio di sé nel proprio lavoro attraverso il proprio sistema personale delle credenze. All'interno di quest'ambito i ricercatori hanno dimostrato l'importanza della cura e della responsabilità professionali (Combs, 1982; O'Connor, 2008).

I valori influenzano molti aspetti della nostra vita, afferiscono al modo in cui noi costruiamo e valutiamo le situazioni, le azioni che noi consideriamo essere concordi con i nostri obiettivi (Mahmud, Warchal, Masuchi, Amed, Schoelmerich, 2009). I valori coinvolgono in generale le credenze sul modo di comportarsi in maniera desiderabile e non desiderabile nella vita di ogni giorno, sugli obiettivi e sugli scopi (Corey, Corey M. & Callahan, 2003). Intervengono così in tutti gli aspetti dell'insegnamento: nel curriculum, nella cultura scolastica e nel comportamento dei docenti come espressione di modelli valoriali (*moral exam-*

ples) (Veugelers, 2000).

Da qui ne deriva la giustificazione della ricerca nel contesto scolastico d'aula. In questo senso i valori sono considerati essere la chiave che rivela l'impatto della scuola sugli obiettivi ed interessi degli allievi (Dewey, 1968). In Dewey i valori sono spesso intesi come gli obiettivi e gli interessi preferiti, non specificando una definizione univoca di valore, offrendo invece un'ampia distinzione tra valori intrinseci e strumentali.

Nel tempo ci sono stati studi che hanno dato definizioni certe sui valori (Ro-keach, 1979; Schwartz, 2006a; Caprara, 2009), ma ci sono stati anche studiosi (Mar-cuse, 1972) che li hanno definiti come "idee" che influiscono relativamente sul modo di vivere, o che al contrario esprimono i comportamenti dettati dalla necessità della quotidianità (pp. 121-122). Questo ha implicazioni per la pratica dell'insegnamento perché le circostanze rivelano fattori che riescono a dominare sulle nostre scelte ed azioni. Non abbiamo altra scelta che andare nella direzione opposta ai nostri valori, ma tali contraddizioni non diminuiscono l'aspirazione a raggiungere i nostri valori ed obiettivi. Pensare al contesto come fattore che influenza i nostri valori è cruciale per verificare se questo influenza in qualche modo i valori personali. L'uomo però non reagisce alle circostanze così come vengono prospettate ma in base alle proprie interpretazioni (Dewey, 1968), così l'uomo agisce in base al contesto perché è caratterizzato da un significato. Per questo focalizzare l'attenzione sull'esperienza degli insegnanti è fondamentale per conoscere il contesto dei valori personali e professionali. Pajares (1992) sostiene che i valori e le credenze sono principi che si stabilizzano durante l'esperienza e diventano più duraturi con il tempo, ma la loro stabilità dipende dalla dimensione centrale o periferica delle posizioni, nel senso che maggiori saranno i legami con altre credenze, minore sarà l'apertura al cambiamento. Anche le credenze, come i valori, sono predittori dei comportamenti, infatti, diverse ricerche mostrano quanto gli insegnanti pianifichino e implementino pratiche, sia tradizionali sia con l'uso delle tecnologie, che riflettono i propri valori e le proprie credenze (Prestidge, 2011). Le ricerche anche nel campo dell'educational technology (Ertmer and Ottembreit-Leftwich, 2012; Hennessy, Ruthven & Brindley, 2005), mostrano come il campo pedagogico delle credenze e dei valori investono anche l'integrazione delle ICT nell'insegnamento, poiché il valore che loro attribuiscono all'uso della tecnologia in educazione è dato dal valore aggiunto che la tecnologia offre in vista degli obiettivi che si vuole raggiungere; infatti, sembra che i docenti assegnino più valore alla tecnologia se questa facilita il raggiungimento degli obiettivi significativi. Questo implica che i valori dei docenti influenzano la qualità dell'istruzione.

Nella loro ricerca Husu e Tirri (2007), hanno investigato il contenuto e la struttura dei valori pedagogici degli insegnanti. I risultati mostrano che gli insegnanti sono inconsapevoli della loro dimensione etica nel contesto lavorativo ed hanno bisogno di chiarire e discutere la loro conoscenza etica, ovvero i valori e le credenze alla base della stessa conoscenza. La loro ricerca aveva l'obiettivo di esplorare i valori di 24 docenti e incoraggiare la loro espressione in quanto alla base della moralità professionale. Lo sviluppo di questa moralità, è possibile solo attraverso la condivisione dei valori della scuola, poiché accettare o meno i valori scolastici significa essere membro di una particolare scuola o comunità educativa. I ricercatori sostengono che i docenti sono persone con caratteristiche di integrità e possono contribuire al bene della società e al miglioramento della qualità della vita umana. Per questo nella professione dell'insegnante giocano un ruolo importante gli aspetti normativi che il contesto impone come standards di comportamenti responsabili che definiscono un buon professionista. Per gli studiosi il concetto di idea o visione esplicitati, possono meglio esprimere le decisioni e le esperienze degli insegnanti nella loro pratica quotidiana (Hammerness,

2003) specialmente nella dimensione implicita o tacita. I risultati della loro ricerca mostrano prima di tutto che esiste una confusione sui concetti di valore, essi vedono infatti i valori come norme di comportamenti sociali, come idee culturali, come comportamenti probabili, come valutazione di azioni o attitudini generalizzati. Si possono dividere in: valori sociali e comunali; giustizia e cura; valori relazionali, autonomia e considerazione; valori individuali, autostima ed eccellenza.

Husu (2004) ha condotto lo studio empirico sui valori degli insegnanti in una scuola elementare urbana finlandese con ventiquattro insegnanti attraverso conversazioni open group, con l'intento di rendere espliciti i valori scolastici che gli insegnanti erano disposti a raccontare. In una successiva rianalisi dello stesso studio, l'autore conclude che solo attraverso il dialogo e la riflessione, i valori impliciti che gli insegnanti posseggono, possono diventare espliciti e rifiniti attraverso la pratica. Ciò vuol dire comprendere questi impliciti ascrivibili nella conoscenza *non-cognitive* il cui "tacito" viene reso "esplicito" attraverso la riflessività e la trasmissione professionale. Si pensi all'influenza della storia di vita del docente che è frutto dell'educazione ricevuta, della cultura a cui si è legati, ma anche della cultura della scuola costituita da valori fondanti che influenzano i docenti stessi a loro insaputa e contribuiscono alla formazione dell'identità professionale.

Ogni Scuola è una comunità di pratica (Wenger, 2006) che finisce col mettere in primo piano l'intreccio simbolico e materiale tra gli insegnanti e gli studenti. Nell'ambito di ciò il docente agisce in modo da ristrutturare alcune delle sue strategie d'azione, teorie e modalità di impostazione di una determinata situazione (Porcarelli, 2010). Tutto ciò si realizza nell'ambito delle comunità di pratiche e come Wenger sostiene, la pace, la felicità e l'armonia, sono valori, non contrasegni strutturali di una comunità di pratica (p. 92) che influenzano l'interazione professionale (Rossi, 2013). Le forme di partecipazione sono solo relative ad un conformismo non passivo. In particolare, Veugelers (1995) sostiene che i valori personali e professionali degli insegnanti giocano un ruolo importante nel rapporto con gli alunni proprio perché gli insegnanti sono per loro modelli di ruolo, e nella pratica didattica poiché sono legati al processo decisionale delle persone, alla percezione individuale della realtà, al processo di comprensione del mondo esterno ma anche alle emozioni. Tutto ciò viene riflesso nella pratica dell'insegnamento che ne connota la qualità secondo tre dimensioni fondamentali: "intellectual-depht" (profondità intellettuale), competenza comunicativa e competenza auto-riflessiva. L'importanza di tali questioni ha sollecitato la discussione internazionale sull'inserimento dell'educazione ai valori, nel curriculum della formazione dell'insegnante, nella gestione della classe e nella cultura organizzativa della scuola dove si lavora. Il presupposto da cui si parte esprime l'importanza dell'intreccio tra vita personale e vita professionale ossia tra il suo essere nel mondo e il suo "fare scuola". La riflessività risulta un approccio adatto a de-costruire e ri-costruire i diversi significati che ognuno possiede proprio perché l'invisibile si rivela a certe condizioni. Esso viene solo dalle molte discussioni, dall'esercizio dell'intelligenza, dalla tensione morale verso i valori e dalla disponibilità a solidarizzare in un impegno comune.

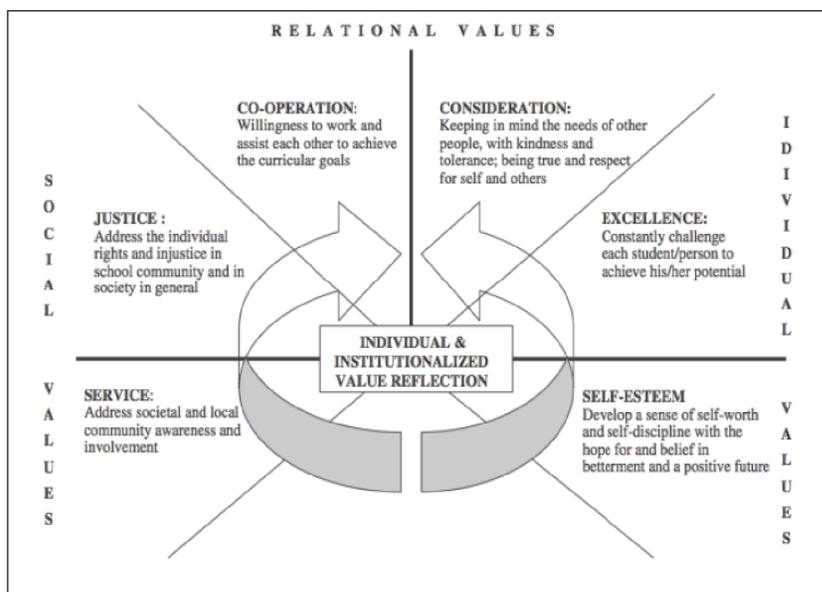


Fig.1. Riflessioni degli insegnanti sui valori della scuola. Fonte: Husu e Tirri (2007)

La ricerca di Lesley Ledden et al. (2007) descrive la relazione tra i valori personali e i valori percepiti dell'educazione. I ricercatori si sono focalizzati sui valori percepiti come risultato di un trade-off cognitivo tra benefici e sacrifici. I valori sono un costrutto complesso e multifaccettato distinto dai concetti di qualità e soddisfazione, che, invece, possono essere esplicitati attraverso la riflessione. Questo tipo di approccio allo studio sui valori è stato mostrato anche nelle ricerche di Hamberger e Moore (1997) il quale hanno mostrato risultati molto simili partendo da alcune domande: quali credenze servono a guidare i propri pensieri e le proprie azioni? Quali preferenze sono evidenti quando scelgo specifiche azioni? Quali giudizi sono espressi quando ci sono conflitti interpersonali e intrapersonali? Quali sono le conseguenze di particolari azioni? Per rispondere a queste domande hanno seguito un approccio costruttivista alla costruzione dei significati poiché offre strategie per esplorare i valori che sottendono alla pratica professionale.

Conclusioni

I valori dei docenti individuati si dividono in due grandi categorie: intrinseci e strumentali. I valori intrinseci sono quelli che vengono valutati come qualcosa che noi stimiamo a cui attribuiamo valore e che per questo sono fine a se stessi. I valori strumentali sono anch'essi ciò che noi attribuiamo valore ma sono mezzi per raggiungere il fine che vogliamo raggiungere (Dewey, 1968). Gli insegnanti vivono il lavoro con integrità, nel senso che trasferiscono la loro personalità, i loro valori, nel contesto lavorativo (Santelli, 2004). Il contesto influisce sui propri valori e ne viene influenzato (Dewey, 1968) ed ognuno attribuisce senso e significato all'esperienza sulla base dei propri valori. I valori intrinseci sono quelli che io ho definito personali perché sono il costituente o ciò che è desiderabile per ognuno. Essi sono la lealtà, la libertà, la fedeltà ai propri principi, l'amicizia, la fiducia, la crescita della persona, l'autonomia, la cooperazione, la cura, le relazio-

ni. Anche se a primo impatto possono essere considerati valori professionali, essi sono personali perché sono costruiti personali (Kelly, 2004) che costituiscono direzioni di senso (Bertolini, 1988) attraverso il quale noi interpretiamo e attribuiamo senso e significato all'esperienza. I nostri principi ovvero i nostri valori sono il substrato conscio delle proprie credenze e rappresentano tutto ciò che crediamo, per questo sono personali e ci direzionano verso particolari valori strumentali che, invece, rappresentano il mezzo professionale per raggiungere lo scopo o il fine a cui noi inconsciamente tendiamo o a cui attribuiamo valore. Secondo Dewey, i valori diventano intrinseci o strumentali a seconda di come noi attribuiamo valore in quel determinato momento. La cooperazione, infatti, è un valore intrinseco in alcuni momenti, perché sottintende la solidarietà, ma strumentale in altri momenti nel momento in cui diventa lo strumento per raggiungere un valore intrinseco che è lo star bene con gli altri. Gli altri valori, emersi dall'analisi, sono il rispetto, la fiducia, la responsabilità, la democrazia, la civiltà e risultano essere valori personali perché sono gli stessi valori che ogni docente ha dichiarato trasmettere ai propri figli, in quanto appresi dagli insegnamenti della propria famiglia d'origine, quindi acquisiti, interiorizzati e di conseguenza stabili (Rokeach, 1979; Schwartz, 2006b). Ognuno, di conseguenza, vive il contesto lavorativo a partire dal proprio sé, e poi mediando i propri valori con quelli altrui e con il contesto situazionale. Il conflitto, che si genera da tale relazione, vede contrapporsi la libertà di scelta e il dovere di seguire certe regole condivise, purtroppo a volte delimitano la piena professionalità del docente. Questo loro sentire l'ambivalenza delle situazioni provoca un senso di solitudine, accentuato ed enfatizzato dai conflitti di interesse che si creano nella gestione organizzativa della scuola. Lavorare in un clima sereno, in una bella atmosfera si riflette anche nei rapporti con i bambini, infatti, molti sono stati i docenti che hanno sostenuto l'influenza del clima scolastico sui bambini. Se da una parte è possibile riscontare scontri decisionali tra colleghi che rendono i rapporti più tesi, d'altra parte si ha bisogno del confronto, della cooperazione, della collaborazione poiché virtù regina della vita morale è proprio la *prudenza*; il loro carico di responsabilità soprattutto per i docenti prevalenti sta proprio nell'applicare i valori morali alle condizioni concrete della vita, per saper rispondere tempestivamente ed efficacemente alle esigenze del momento (Verga, 1982). Una persona che si identifica nella scelta, nell'impegno, nella decisione e nella responsabilità, è *in quanto diviene*, frutto dell'esperienza, nella continua tensione verso la realizzazione della propria esistenza, pienamente convinta della propria finitezza ed imperfezione, aperta al dialogo e alla comprensione dell'altro perché sempre alla ricerca della perfezione (cfr. Flores d'Arcais, 1994). È costitutivo nell'essere della persona, la fonte decisionale capace di scindere i valori come realizzatori della propria decisione (Mounier, 1948; Santomauro, 1974). Da qui, ne consegue, un agire responsabile costituito da intenzionalità etica (Ricoeur, 1990). L'azione che l'insegnante opera secondo responsabilità è caratterizzata dalla scelta sulla base dei propri valori, avvalorando l'azione stessa per qualificarla per un bene connotato storicamente (Marchiello, 1972, pp. 169-170).

Ogni scuola risente degli influssi culturali e sociali propria della società e di questi distingue i pregi ed i difetti: dai valori morali che i bambini fanno propri dipenderanno i valori, gli ideali che la società porrà come dominanti e che favorirà nel tipo di uomo che educa ora (Verga, 1982; p. 16). In definitiva ciò che emerge come valori intrinseci riguardano tanto se stessi quanto gli Altri: il vivere insieme e l'Essere. Per giungere a questo è necessario apprendere per agire creativamente, nonché competentemente, nel proprio ambiente ed anche con la partecipazione e la collaborazione degli altri. Questi valori strumentali sono funzionali allo sviluppo della persona nella sua interezza ovvero di chi *impara ad essere* (Delors, 1996, p. 79). Le categorie fondamentali che è possibile estrapolare sono:

- *Imparare a conoscere.*
- *Imparare a fare.*
- *Imparare a vivere insieme.*
- *Imparare ad essere* (Delors, 80-90).

I valori strumentali invece fanno riferimento ai valori utilizzati per raggiungere lo scopo finalistico. Dalla ricerca emerge che questi riguardano fundamentalmente la partecipazione, il confronto, la concretezza, la chiarezza, la gradualità, lo spirito critico attraverso la razionalità, la logica, la curiosità e l'esplorazione, l'esperienza vissuta, il rispetto delle regole, il dialogo e la riflessione, l'entusiasmo e le relazioni positive. I docenti che lavorano in condizioni di incertezza ed alto rischio di cambiamenti continui che investono la scuola, identificano le direzioni nell'impegno e nella responsabilità ma anche nel raggiungimento dei traguardi delle competenze delle indicazioni nazionali, anche se tutto ciò rappresenta uno stato d'essere caratterizzato da ansia di prestazione di efficacia professionale del docente, o l'eccessiva burocratizzazione di tutto il lavoro del docente, erode il senso del significato del proprio lavoro che si cerca di colmare trovando un accordo tra i propri valori e quelli professionali. Questo accordo è espressione del tentativo incessante di mediazione tra la creatività delle loro aspettative e il programma è necessario portare a termine. La loro esperienza quotidiana richiede più che mai una certa abilità nell'essere professionale e nello stesso tempo esprimere ed agire a partire dai valori che riguardano l'esistenza umana. Questi valori vengono espressi nella loro pratica quotidiana, attraverso la formalizzazione della loro materia (Shulman) e attraverso il proprio modo di condurre la lezione (Fenstermacher).

I conflitti invece sorgono con il confronto con i colleghi. In accordo con la ricerca di E. Campbell, ho riscontrato il concetto di *tirannia collegiale* quando alcune docenti hanno sostenuto che non dichiarano proprio tutto quello che fanno perché potrebbero essere tacciate come matte o come quando hanno sostenuto che nessuno ha idea di ciò che l'altro fa. L'aspetto che emerge dalla ricerca è l'inconsapevolezza del loro apporto morale all'insegnamento attraverso l'espressione dei valori che la materia ha in serbo e la realizzazione degli stessi nella conduzione della lezione. Ciò non è espressione diretta di una educazione morale, ma di attitudini e di atteggiamenti, di pratiche e di consapevolezza dell'insegnante del proprio ruolo come *agente morale* (Campbell, 2003, 2004; Jackson, 1993; Fenstermacher, 1986, 1990, 1996; Damiano, 2007).

Altro aspetto che emerge dalla ricerca sono i dilemmi. Questi vengono espressi attraverso i conflitti relazionali e la realizzazione dei valori, che considerano essere importanti, in classe. Emerge quanto gli insegnanti siano inconsapevoli del loro apporto morale e indirizzino inconsapevolmente la propria conoscenza etica personale e professionale verso le proprie scelte e decisioni. Il dilemma viene fuori attraverso diversi scenari nella vita giornaliera e nella routine quotidiana; l'insegnamento, infatti, può creare dilemmi etici, tensioni, cambiamenti dove la conoscenza etica è limitata al modo di reagire, considerato sotto una certa incertezza morale, su una buona o giusta risposta considerata tale rispetto ad una situazione data. Ogni incertezza infatti esprime quanto sappiamo rispondere o anticipare la situazione (Kelly, 2004) intesa come problema morale. I dilemmi identificati in questa ricerca riguardano, come più volte sottolineato, i conflitti tra i colleghi e con i genitori, le scelte politiche e le pratiche normative della scuola. Questi compromettono senza ogni dubbio la conoscenza etica (Campbell, 2003) di ogni docente inficiata dalla complessità della pratica giornaliera che induce a riflettere alla fine della giornata sulle implicazioni etiche delle proprie decisioni.

L'ultimo aspetto che ne è derivato consiste nel cogliere l'insegnamento come

negoziato continuo e latente tra tutti gli attori implicati nel processo di insegnamento: i bambini, i colleghi e i genitori. Un negoziato che vede l'alunno co-protagonista del processo poiché l'interazione che il docente stabilisce con lo studente non è passivo ma è soggetto a regole ed attese, dichiarate o agite. Questo denota l'ethos dell'insegnante che pregna tutto il suo lavoro quotidiano, fino a toccare il rapporto con i colleghi, dal punto di vista pubblico che da quello privato, inteso come collettività che opera all'interno di una organizzazione più ampia che è la scuola. È importante considerare i conflitti di valore nei quali vertono alcune situazioni che non sempre agevolano il lavoro dei docenti nello svolgimento dei loro compiti nella pratica quotidiana.

In conclusione gli aspetti che emergono dalla ricerca riguardano prima di tutto il fatto che l'insegnante porta con sé tutta se stessa, ovvero la sua personalità, i suoi valori e non abdica a credere ai suoi principi, ai suoi valori, a quello che la trascende, anzi porta con sé le proprie direzioni di senso esistenziali che gli indicano la strada da percorrere. L'insegnamento è una *impresa a carattere morale* poiché si configura come azione morale latente che mira espressamente e implicitamente a promuovere virtù quali, il rispetto, la gentilezza, la sincerità, il coraggio, la fedeltà ai propri principi, sotto forma di scelte personali più che orientamenti professionali (Damiano, 2007).

Nel quadro che si delinea egli non è l'unico attore, è solo un elemento di un negoziato continuo e latente (Campbell, Jackson) a cerchi concentrici, che investe prima di tutto il rapporto con gli alunni e poi gli altri attori partecipanti nel contesto scolastico che non di rado generano conflitti che sfociano in tensioni e veri e propri paradossi.

Riferimenti bibliografici

- Allport, G. W. e Vernon, P. E., (1931). *Study of values*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Allport, G. W., Vernon, P. E. e Lindzey, G. (1974). *Studio dei valori*. Firenze: O. S. Organizzazioni Speciali.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2004). Dalla crisi dell'etica e dell'educazione, una sfida per la pedagogia. *Enciclopedia deya*, 15.
- Bolton, R. N., Drew, J. H. (1991). A multistage model of customers' assessments of service quality and value. *J Consum Res*, 17(4), 375-84.
- Boudon, R. (1999). *Le sens des valeurs*. Paris: PUF.
- Brady, L. (2011). Teacher Values and Relationship: factors in values Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 2, 56-66.
- Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma: Armando.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead: Oxford University Press.
- Campbell, E. (2004). Ethical Bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10, 409-428.
- Caprara, G. V. (2009). Valori e personalità. *Psicologia Sociale*, 2, 189-195.
- Carr, D. (1993). Moral Values and teacher: beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 27, No.2, pp. 193-207
- Carr, D. (2010). Personal and professional values in teaching. In T. Lovat, R. Toomey and N. Clement (Eds). *International research handbook on values education and student well-being*. Dordrecht: Springer.
- Collinson, V., (2012). Sources of teachers' values and attitudes. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 16,3, 321-344.
- Combs, A. W., (1982). *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Corey, G., Corey, M. S. & Callahan, P. (2003). *Issues and ethics in the helping professions* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Trad. It. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Dewey, J. (1968). *Natura e condotta dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia (ed. Orig. 1922).
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. *Computers & Education*, 59 (2), 423-435.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on Teaching as a Profession. In Goodlad J., Soder R., Sirotink K.A., (eds). *The moral dimensions of teaching*. (pp. 130-151). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G. (1992). The Concepts of Method and Manner in Teaching. In F. Oser, A. Dick, J.-L. Patry (eds.). *Effective and Responsible Teaching*. (pp. 95-108). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G., (1986). Philosophy of research on teaching. Tree aspects. In Wittrock, M.C. (ed). *Handbook of research on teaching*, 3 (pp. 37-49). New York: Macmillan.
- Flores D'Arcais, G. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*: Brescia: La Scuola.
- Flores D'Arcais, G. (1994). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*. Brescia: La Scuola.
- Flores, M. A. and Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Hamberger, N. M., Moore, R. L. Jr. (1997). From personal to professional values: conversation about conflict. *Journal of Teacher Education*, 48, 301-310.
- Hammerness, K. (2003). Learning to hope, or hoping to learn? The role of vision in the early professional life of teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 43-56.
- Hennessy, S., Ruthven, K. & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (2), 155-192.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & Van Loon, R. J. P. (1992). The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33.
- Hitlin, S. & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359-393.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura ed una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Husu, J. (2004). *Negotiating the shared educational beliefs and values of a schools social curriculum*, Paper presented at the ECER 2004: European Conference on Educational Research, University of Crete from 22 to 25 September 2004.
- Husu, J., and K. Tirri (2007). Developing whole school pedagogical values: A case of going through the ethos of 'good schooling'. *Teaching and Teacher Education*, 23, 4, 390-401.
- Jackson, P. W., Boostrom, R., Hansen, D. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Kahle, L. R. (1983). *Social values and social change: adaptation to life in America*. New York: Praeger.
- Kelly, G. (2004). *The psychology of personal constructs. A theory of personality*. New York: Norton & Co.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1969). Class, occupation, and orientation. *American Sociology Review*, 34, 659-978.
- Ledden, L., Kalafatis, S. P., Samuel, P. (2007). The relationship between personal values and perceived value of education. *Journal of Business Research*, 60, 965-974.
- Levinas, E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Mahmud, S. H., Warchal, J. R., Masuchi, A., Ahmed, R., Schoelmerich, A. (2009). A value- A study of teacher and student perceptions in four countries. *Us-China Educational Review*, 6, 7, 29-44.
- Marchiello, G. (1972). *Valori e tecniche di avvaloramento*. Torino: Giappichelli.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McDougall, G. H. G., Levesque, T. (2000). Customer satisfaction with services: putting perceived value into the equation. *J Serv Mark*, 14(5), 382-410.
- Mounier, E. (1948). *Che cosa è il personalismo?* Torino: Einaudi.

- Nespor J., (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nias, J. (1984). The definition and Maintenance of self in primary teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 5, 3, 267-280.
- Nias, J. (1987). Subjectively speaking: english primary teaching careers. *International Journal of Educational research*, 13, 391-402.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London and New York: Routledge.
- O'Connor, E. (2008). You choose to care': Teachers' emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-26.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. Glencoe, IL: Free Press.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, IL: Free Press.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Poppleton, P. (1989). Rewards and Values in Secondary Teachers Perceptions of their Job Satisfaction. *Research Papers in Education*, 4, 3, 71-93.
- Porcarelli, A. (2010). La dimensione riflessiva nella formazione delle competenze etico-deontologiche delle professioni educative. In A. Porcarelli. *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University.
- Ravald, A., Grönroos, C. (1996). The value concept and relationship marketing. *Eur J Mark*, 30(2), 19-30.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi meme comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 255-277.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. London: Collier MacMillan.
- Santelli Beccegato, L. (1991). Educazione, valori e felicità: quale rapporto? In L. Santelli Beccegato (a cura di). *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Santomauro, G. (1974). *Prospettive dell'educazione morale oggi*. Lecce: Milella.
- Scheler, M. (a cura di G. Caronello) (1996). *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*. Cinisello Balsamo; MI: San Paolo.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, 25. New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2006a). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue Française de Sociologie*, 47, 249-288.
- Schwartz, S. H. (2006b). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In Jowell, R., Roberts, C., Fitzgerald, R. & Eva, G. (Eds.). *Measuring attitudes cross-nationally – lessons from the European Social Survey* (pp.169-203). London, UK: Sage.
- Schwartz, S. H. (2007). Basic Human Values: theory, methods, and application, *Risorsa Uomo. Rivista di psicologia del lavoro e dell'organizzazione*, 2.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (1997). Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe. *Political Psychology*, 18, 385-410.
- Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Shulman, S. L., (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- Simmel, G. (1993). *Saggi di sociologia della religione*. Parma: Borla.
- Sunley, R., and R. Locke (2010). Exploring UK secondary teachers' professional values: An overview of the literature since 2000. *Educational Research*, 52, 4, 409-25.
- Tirri, K. (2010). Teacher values underlying professional ethics. In T. Lovat, R. Toomey and N. Clement (Eds). *International research handbook on values education and student well-being*. Dordrecht: Springer.

- Veugelers, W. (1995). Teachers and values regarding labour. *Curriculum Studies*, 2, 169–182.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52, 1, 37–46.
- Weber, M. (1930). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. London-New York: Routledge.
- Weber, M. (1980). *Il lavoro come intellettuale*. Torino: Einaudi.
- Williams, R. M. Jr. (1979). Change and stability in values and value perspectives: a sociological perspective. In M. Rokeach (ed). *Understanding Human values: individual and societal*. New York: Free Press.
- Williams, R. M., Jr. (1968). Values. In E. Sills (Ed.). *International encyclopedia of the social sciences* (pp. 283-287). New York: Macmillan.
- Woodruff, R. B, Gardial, S. F. (1996). *Know your customer: new approaches to custode value and satisfaction*. Malden, MA: Blackwell.
- Woodruff, R. B. (1997). Customer value: the next source for competitive advantage. *J Acad Mark Sci*, 25(2), 139–53.
- Xodo, C. (a cura di) (1999). Etica ed etica della professione docente. *Studium Educationis*, 1, 122-123.
- Xodo, C. (a cura di) (2004). *Deontologia e qualificazione delle professioni educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

