



Le disposizioni degli insegnanti
rispetto all'atmosfera morale scolastica.
Uno studio empirico
Attitudes of teachers relating to school morale atmosphere.
Empirical research

Elisa Zobbi

Università di Parma – elisa.zobbi@unipr.it

ABSTRACT

Commencing with the definition of school moral atmosphere, this essay presents first results of an empirical research which aims to investigate the attitudes of aspiring, in-training, and in-service teachers. The study was conducted by means of a questionnaire entitled, *Che cosa è bene, che cosa è male. La scuola e la sfida dell'educazione morale*, which involved 763 participants. These included 224 aspiring teachers who participated in pre-F.I.T. training programs at the Universities of Parma and Sassari, 397 in-training teachers who underwent training in Special Needs Education at the Universities of Messina and Parma, and 142 in-service teachers from the provinces of Messina, Reggio Emilia and Parma. Data analyses were conducted through factorial and cluster analyses. Results of the cluster analyses revealed three different attitudes of teachers: first, one generally institutional, a second, more undecided in nature, and a third, which was mostly communicative in nature.

Il contributo intende presentare i primi risultati di uno studio empirico sull'atteggiamento che insegnanti, aspiranti, in formazione e in servizio, sviluppano e hanno sviluppato rispetto all'atmosfera morale scolastica. L'indagine ha previsto la somministrazione del questionario *Che cosa è bene, che cosa è male. La scuola e la sfida dell'educazione morale*, e ha coinvolto 763 soggetti, di cui 224 aspiranti insegnanti coinvolti nei percorsi formativi pre-F.I.T. nelle Università di Messina, Parma e Sassari, 397 insegnanti in formazione iscritti ai corsi di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nelle stesse università, e 142 insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado delle province di Messina, Reggio Emilia e Parma. Le analisi sono state condotte attraverso l'applicazione della analisi fattoriale e della *cluster analysis*. Grazie a queste ultime, emergono tre disposizioni che gli insegnanti indagati hanno rispetto all'atmosfera morale scolastica: una prima tendenzialmente istituzionalista, una seconda di natura più indecisa e una terza maggiormente dialogante.

KEYWORDS

School Moral Atmosphere, Teachers, Attitude, Assessment Tool, Cluster Analysis.

Atmosfera Morale Scolastica, Insegnanti, Atteggiamento, Questionario, Cluster Analysis.

Introduzione

Che cos'è l'atmosfera morale scolastica? Come si connette con il ruolo e la responsabilità educativa del docente? Qual è la disposizione di quest'ultimo nell'instaurare e promuovere determinate atmosfere morali nei contesti educativo-didattici?

A partire da tali quesiti, lo studio empirico intende indagare le disposizioni di insegnanti aspiranti, in formazione e in servizio rispetto all'atmosfera morale scolastica.

1. Un quadro teorico. L'atmosfera morale scolastica nella ricerca nazionale e internazionale

Alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, Kohlberg e un gruppo di collaboratori si interrogarono su come lo sviluppo morale dell'individuo, in termini di ragionamento e azione morale, si relazionasse e fosse influenzato dal contesto del quale l'individuo è parte e nel quale agisce. Il focus fu principalmente diretto alla scuola e, in particolare, a quei contesti didattico-educativi tristemente famosi per essere luoghi di disagio, emarginazione e violenza. Definirono, dunque, il costrutto di *atmosfera morale scolastica* (da qui in poi AMS) come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali; ma non solo, infatti ciò che interessava particolarmente ai ricercatori era cogliere il grado con cui la totalità dei membri di una comunità condividesse il sistema di norme e valori caratterizzante quel contesto scolastico (Power et al., 1989; Bacchini et al., 2008; Bacchini 2011).

Gli studi che, negli anni a venire, si sono occupati di indagare empiricamente il costrutto di AMS individuano, innanzitutto, nelle norme e nei sistemi di significato un insieme di elementi che ha il fine di indirizzare i comportamenti degli individui, influenzando la loro disposizione verso le istituzioni stesse (Hoy 1990; Foà et al., 2012). La scuola si costituisce, dunque, come luogo che, definendo e promuovendo una certa cultura organizzativa e un complesso determinato di valori, credenze e aspettative condivise, delinea la propria identità. Esempio di questo approccio sono le *Just Community* di Kohlberg, nelle quali la costruzione condivisa delle regole, intesa come un aspetto indispensabile all'esistenza e al mantenimento di un'organizzazione, risponde ai bisogni di autorealizzazione degli individui che ne fanno parte (Carugati, Selleri 2005; Power, Higgins-D'Alessandro 2008). In quanto condivisa, la norma risulta essere l'esito di una negoziazione che ha coinvolto la comunità, verso la quale il gruppo sociale nutre un senso di obbligatezza (Mortari, Mozzoni 2014) e la cui inosservanza è percepita come una violazione relazionale, piuttosto che normativa (Gini 2012). Tale processo implica, dunque, la definizione collettiva di ciò che è legittimo e illegittimo, influenzando, di conseguenza, la percezione di sicurezza da parte dei membri del contesto. Infatti, chiarire ciò che a scuola è accettato e rifiutato significa non solo motivare gli individui nel riconoscersi responsabili di fronte a situazioni di profondo conflitto morale, ma consente di percepirsi al sicuro nel denunciare atteggiamenti e comportamenti riconosciuti collettivamente come contro-normativi e di rispondere attivamente a un insieme di aspettative finalizzate a promuovere il benessere proprio e altrui (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016a; Riekie et al., 2017).

Proprio per tali ragioni, la letteratura mostra che, anche nella definizione della norma, una *conditio sine qua non* è rappresentata da una seconda dimensione,

altrettanto caratterizzante l'AMS: quella relazionale. Infatti, gli studi che si sono occupati di indagare le relazioni interpersonali che contraddistinguono i contesti scolastici sono numerosi e, nello specifico, hanno considerato la relazione esistente tra la figura del dirigente scolastico, degli insegnanti e degli studenti e il contesto educativo che abitano. Se gli studi in merito al dirigente scolastico hanno approfondito il suo ruolo nell'influenzare le linee educativo-didattiche della scuola in cui opera (Fisher, Fraser 1991; Damanik, Aldridge 2017), rispetto alla figura del docente ci si è concentrati in particolare sul costrutto di collegialità, intesa sia come la percezione di avere relazioni positive con i propri colleghi, sia come la disposizione dell'insegnante nel condividere *mission*, obiettivi e pratiche educativo-didattiche (Fisher, Fraser 1991; Cohen et al., 2009). Tuttavia, la maggior attenzione è stata rivolta agli studenti, e a come essi percepiscono l'atmosfera morale che respirano a scuola. Nello specifico, troviamo numerosi studi che si sono occupati di indagare la percezione da parte degli studenti della scuola come comunità e della coesione scolastica, e la correlazione tra esse e una serie di fenomeni, come il bullismo e il cyberbullismo, l'assenteismo scolastico, il *drop-out*, la manifestazione di condotte devianti, aggressive e violente (Høst et al., 1998; Brugman et al., 2003; Boom, Brugman 2005; Gini 2008; Bacchini et al., 2008; Brighi et al., 2012; Foà et al., 2012; Aldridge et al., 2016a; Riekie et al., 2017; Van Der Meulen et al., 2019).

Infine, la letteratura si è occupata di approfondire il nesso esistente tra determinate AMS e le disposizioni personali di dirigenti scolastici, insegnanti e studenti, tanto da poter interpretare l'oggetto di studio come una sorta di volano per lo sviluppo di sé, sia in senso positivo che negativo. In particolare, la ricerca ha dimostrato l'influenza dell'AMS su una serie di costrutti, come la competenza morale e sociale, la responsabilità, l'autoefficacia, l'autoregolazione morale, l'identità etnica e morale, la resilienza e l'apprendimento (Brugman et al., 2003; Loukas, Robinson 2004; Boom, Brugman 2005; Mancini et al., 2006; Beem et al., 2004; Foà et al., 2012; Aldridge et al., 2016b; Damanik, Aldridge 2017; Riekie et al., 2017; Aldridge et al., 2018).

L'analisi della letteratura mette in luce due principali questioni: una prima, inerente all'architettura dell'AMS; una seconda, relativa all'individuazione dello studente come protagonista privilegiato dal campo di ricerca.

Rispetto alla prima questione, emerge come l'AMS si configuri come un costrutto contraddistinto da tre principali centrature: una prima, di stampo più normativo, che pone l'accento su norme e sistemi di significato, e su come essi siano incisivi sul contesto scolastico; una seconda, di natura più relazionale, che si focalizza su come i rapporti che legano dirigenti scolastici, insegnanti e studenti siano influenzati e influenzino il contesto stesso; e una terza, maggiormente legata allo sviluppo dell'individualità, che interpreta l'oggetto di studio come un volano per lo sviluppo di sé. A loro volta, le tre dimensioni mostrano di trovarsi in un rapporto sistemico, dove all'implementarsi di una, si sviluppano, costantemente, le altre.

Relativamente alla seconda questione, ossia quella legata ai protagonisti privilegiati dal campo di ricerca, emerge come la messa a fuoco sia diretta principalmente sugli studenti, a discapito di dirigenti scolastici e insegnanti che rimangono sullo sfondo, nonostante gli studi mostrino come la considerazione dell'AMS nella formazione di tali professionalità sia una questione tutt'altro che da sottostimare (Cohen et al., 2009; Zobbi, 2021a; 2021b).

In accordo con quanto emerso dall'analisi della letteratura, il presente studio nasce con l'obiettivo di:

1. comprendere il costrutto di AMS attraverso la prospettiva dell'insegnante, rispetto alle dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo di sé;
2. comprendere le differenze di atteggiamento che l'insegnante sviluppa rispetto al costrutto di AMS.

2. Metodologia

2.1 Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 763 soggetti, di cui 224 aspiranti insegnanti (178 F e 46 M), iscritti ai corsi pre-F.I.T. (Formazione Iniziale e Tirocinio) per il conseguimento dei 24 crediti formativi universitari o accademici (da qui in poi PF24) presso le Università di Parma e di Sassari, 397 insegnanti in formazione (313 F e 84 M) iscritti ai corsi di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (da qui in poi CSS Sostegno) presso le Università di Messina e di Parma, e 142 insegnanti in servizio (127 F e 15 M) presso le province di Messina, Reggio Emilia e Parma. Relativamente all'intero campione, l'età media è di 35,6 anni ($DS = 10,08$); il 44% risiede nell'Italia settentrionale, il 6,8% nell'Italia centrale e il 49,1% nell'Italia meridionale; il 59,9% ha già avuto esperienze pregresse di insegnamento, con una media di 7,1 anni ($DS = 7,3$). Rispetto al grado scolastico nel quale i partecipanti hanno insegnato più a lungo, anche se in modo non continuativo, il 25,2% dichiara di essere stato in servizio maggiormente nella scuola secondaria di I grado, il 18% nella scuola secondaria di II grado, il 12,6% nella scuola primaria. Tra le discipline insegnate, il 16,5% appartiene all'area umanistica, il 9% all'area scientifica, il 6,8% a quella linguistica e il 5,6 all'area delle scienze applicate (con le quali si fa riferimento alle discipline di Diritto, Economia, Educazione Motoria, Musica, Tecnologia). Il 12,5% di coloro che dichiarano di avere esperienze pregresse è impiegato nell'attività di sostegno. A coloro che dichiarano di non avere esperienze pregresse, invece, abbiamo domandato quale fosse il grado scolastico ambito per il futuro: il 22,3% desidera lavorare nella scuola secondaria di II grado, il 13,4% nella scuola secondaria di I grado, il 3,4% nella scuola primaria.

2.2 Strumenti

Lo studio qui presentato si inserisce entro il PRIN2017 – Programma di Ricerca Scientifica di Rilevante Interesse Nazionale – Curriculum of Moral Education (CME), promosso dalle Università di Urbino, Bologna, Messina e Parma. Il Programma di Ricerca ha l'obiettivo di elaborare un curriculum in merito all'educazione morale, rivolto sia agli insegnanti della scuola secondaria di I grado, sia ai preadolescenti. Entro la progettualità PRIN2017-CME, grazie alla collaborazione tra le Unità di Educazione delle Università di Parma e di Sassari, è stato elaborato il questionario *Che cosa è bene, che cosa è male. La scuola e la sfida dell'educazione morale* che, rivolgendosi agli aspiranti insegnanti, agli insegnanti in formazione e agli insegnanti in servizio, ha inteso indagare: (1) l'atteggiamento del docente rispetto alle dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo di sé caratterizzanti l'AMS; (2) le modalità di pensiero/credenze epistemologiche (King, Kitchen 2004); (3) i valori di riferimento, in termini di posizionamento lungo la dimensione di particolarismo/universalismo (Marradi 2005). Lo strumento ha previsto una fase di sperimentazione e collaudo attraverso due studi pilota, in merito ai quali sono stati presentati e discussi i risultati (cfr. Pintus 2021a; 2021b).

Relativamente all'AMS – unico oggetto di analisi di cui ci occuperemo – essa è stata generalmente indagata per mezzo della percezione, intesa come il processo o il risultato della presa di coscienza di oggetti, relazioni ed eventi tramite i sensi, che consente al soggetto di organizzare gli stimoli ricevuti in una conoscenza significativa e di agire in modo coordinato con essa (Høst et al., 1998; Mancini, Fruggeri 2003). Tuttavia, in conseguenza ai risultati relativi a come la percezione dell'AMS rappresenti un fattore cruciale nell'influenzare l'atteggiamento dell'individuo (Hoy 1990; Loukas, Robinson 2004; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013), il presente studio si costituisce per la sua natura esplorativa in quanto, indagando un campo inedito, si propone di conoscere l'atteggiamento del soggetto – e non la percezione – verso il complesso delle dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo di sé, caratterizzanti l'AMS. Nello specifico, con atteggiamento si fa riferimento a una «disposizione comportamentale acquisita» (Tajfel, Fraser 1979, p. 279; Trentin 1991, pp. 4-8) che, configurandosi come un *habitus* potenziale o in via di strutturazione, si contraddistingue per trovarsi in «una fase [di costruzione] ancora fluida e maggiormente modificabile» (Baldacci 2020, pp. 30-31). Collocandosi su un *continuum* valutativo, che oscilla da negativo a positivo, l'atteggiamento consiste in una valutazione relativamente duratura e complessiva di un oggetto, di una persona, di un gruppo o di un problema da parte del soggetto (Cavazza 2005).

A tal proposito è stata elaborata una scala che si compone di 11 item. La prima sub-scala – che per facilità chiameremo *sub-scala NR* – si compone di sei item ed è finalizzata ad esplorare le dimensioni normativa e relazionale; la seconda sub-scala – *sub-scala PD* – composta da cinque item, indaga la professionalità del docente, in seguito alla lettura di una storia-stimolo (King, Kitchener 2004; Pintus 2021a). Nello specifico, quest'ultima narra di un episodio che coinvolge il professor Majorana, insegnante di matematica di una prima in una scuola secondaria di I grado, che, durante un pomeriggio al parco, si imbatte in Giovanni, un alunno della sua scuola – ma non della sua classe – il quale, in stato di profonda difficoltà, gli confessa che un alunno di terza, Filippo, lo perseguita. La scelta di utilizzare la storia-stimolo, per esplorare l'atteggiamento dell'insegnante rispetto all'AMS, nasce dall'impiego che se ne è fatto in letteratura per indagare la postura del soggetto rispetto a questioni moralmente contraddistinte, caratterizzate da un certo grado di incertezza (Høst et al., 1998; King, Kitchener 1994; Bacchini 2011; Pintus 2021a).

Entrambe le sub-scale sono indagate per mezzo di domande chiuse, che richiedono di esprimere il proprio grado di accordo su scale numeriche auto-ancoranti a 10 punti (Kilpatrick, Cantril 1960).

2.3 Procedura

La somministrazione è avvenuta online, tramite Microsoft Forms, nel corso dell'anno accademico 2020/2021, presso le Università di Messina, Parma e Sassari e presso le città di Messina, Reggio Emilia e Parma. La compilazione del questionario ha richiesto dai 20 ai 30 minuti di tempo.

3. Analisi dei dati

Le analisi statistiche sono state condotte utilizzando SPSS, versione 27.0.

Relativamente alla *sub-scala NR*, è stata condotta un'analisi fattoriale con il me-

todo dei fattori principali (rotazione varimax) sull'intero campione. La misura di adeguatezza del campionamento Kaiser-Meyer-Olkin (0.684) e la sfericità di Bartlett [$\chi^2(15) = 875.8, p < .000$] hanno confermato l'adeguatezza dei dati.

Dall'analisi condotta su tutti i sei item, sono stati estratti due fattori (57% di varianza spiegata): nel primo fattore saturano due item relativi alla dimensione normativa (NR1, NR2) e uno relativo a quella relazionale (NR5); nel secondo fattore saturano due item relativi alla dimensione relazionale (NR3, NR4) e uno relativo a quella normativa (NR6). È stato condotto uno studio di affidabilità che ha rivelato alcune criticità rispetto agli item NR5 e NR6, che sono stati dunque esclusi. In seguito, l'analisi fattoriale condotta sui quattro item ha permesso di estrarre un unico fattore, spiegando complessivamente il 56% della varianza. Lo studio di affidabilità conferma la coerenza interna della *sub-scala NR* ($\alpha = .733$).

	I
NR1: Per definire le regole formali e informali che caratterizzano una scuola è importante discutere con regolarità tra insegnanti	.839
NR3: È importante consolidare le relazioni con i colleghi	.752
NR4: È importante essere un punto di riferimento per i propri studenti	.710
NR2: Per definire queste regole, è importante discutere con regolarità anche con gli studenti	.695

Tabella 1. Matrice dei componenti

Relativamente alla *sub-scala PD*, è stata avviata un'analisi dei *cluster* rispetto agli item PD1, PD2, PD3, PD4 e PD5: in un primo momento, è stata applicata la *cluster analysis* di tipo gerarchico; in seguito, è stata applicata la *cluster analysis* di tipo non gerarchico, con lo scopo di esplorare l'andamento dei gruppi che sarebbero emersi dalla prima fase di analisi.

Dalla *cluster analysis* gerarchica, applicata secondo il metodo di Ward, emerge come gli incrementi più sensibili, rilevabili nei due ultimi stadi, segnalino l'opportunità di interrompere il processo di agglomerazione prima dello stadio 761 e ottenere, dunque, una partizione a tre gruppi. Anche il dendrogramma (Figura 1) riporta la medesima ripartizione. Dalla *cluster analysis* di tipo non gerarchico, applicata secondo il metodo delle K-Medie attraverso una partizione a tre gruppi, con lo scopo di minimizzare la varianza entro i *cluster* ma massimizzarla tra essi, emerge la seguente ripartizione: 168 soggetti appartenenti al *cluster* 1, 254 appartenenti al *cluster* 2 e 341 appartenenti al *cluster* 3. L'analisi mette in luce un particolare andamento dei gruppi rispetto agli item PD2 e PD3 (Tabella 2). È in particolare su quest'ultimo aspetto che ci soffermeremo in sede di discussione.

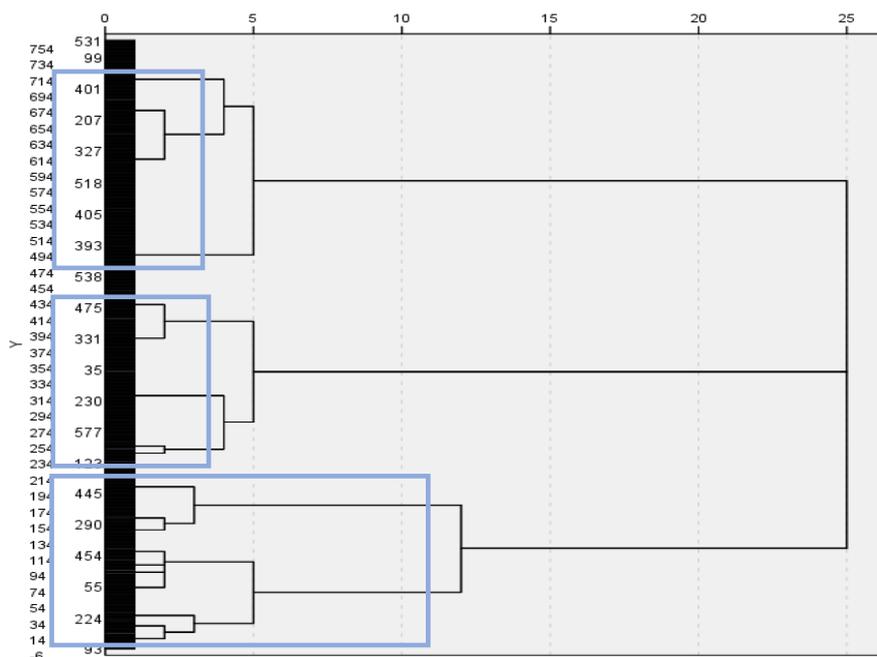


Figura 1. Dendrogramma che utilizza il legame di Ward.
Combinazione cluster distanza con scala modificata

Item	Cluster		
	1	2	3
PD1: È importante verificare se gli altri insegnanti della scuola sono a conoscenza di questi fatti	8	8	9
PD2: È sufficiente parlarne con i docenti delle classi di Giovanni e Filippo	5	8	2
PD3: È utile parlarne con i propri alunni	4	9	9
PD4: È un dovere dell'insegnante approfondire l'episodio	8	9	10
PD5: L'episodio riportato da Giovanni è un caso di bullismo	9	9	10

Tabella 2. Centri finali dei cluster

4. Discussione

Come anticipato, la discussione si focalizzerà sui dati emersi dall'analisi non gerarchica applicata con il metodo delle K-Medie sulla *sub-scala PD*. Dall'analisi dei dati, emerge una marcata differenza tra l'andamento delle posizioni assunte dai tre *cluster* relativamente al gruppo di item formato da PD1, PD4 e PD5 e quello composto da PD2 e PD3. I partecipanti, infatti, manifestano un elevato grado di accordo nel ritenere che sia importante confrontarsi con i propri colleghi per ve-

rificare se siano a conoscenza di ciò che sta accadendo entro il contesto scolastico (PD1), con punteggi che oscillano dagli 8 ai 9 punti; concordano nel riconoscere come responsabilità dell'insegnante l'approfondire eventi come questo (PD4), con punteggi che si spostano dagli 8 ai 10 punti; infine, convergono nell'identificare la situazione descritta come un episodio di bullismo (PD5), con punteggi tra i 9 e i 10 punti. Tuttavia, il loro posizionamento rispetto ai due item centrali (PD2 e PD3) varia tra i cluster in modo significativo.

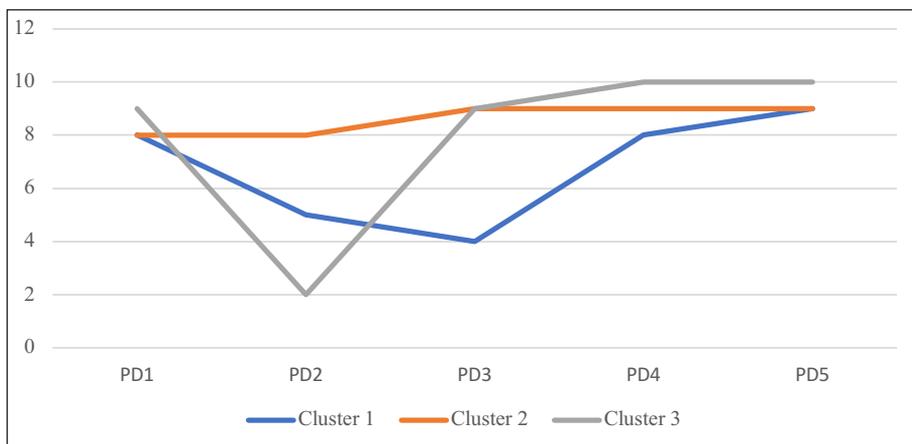


Figura 2. Grafico delle medie dei cluster nella soluzione gerarchica a tre gruppi

Come possiamo vedere dal grafico rappresentato in Figura 2, il *cluster 1* esplicita un buon grado di accordo (8 punti su 10) nel ritenere importante verificare se anche gli altri insegnanti siano a conoscenza di quanto accade a scuola, supportando tale posizione nel ritenere insufficiente (5 punti su 10) il solo confronto con i docenti di riferimento di Giovanni e Filippo. Tuttavia, il *cluster 1* ritiene che non sia necessario coinvolgere attivamente gli alunni della propria classe, che risultano non direttamente coinvolti nell'episodio (4 punti su 10). Tale disposizione fa ipotizzare che coloro che si identificano nella posizione assunta dal *cluster 1* interpretino l'evento accaduto come una questione che, necessariamente, deve essere affrontata dagli adulti-responsabili del contesto educativo ma, esclusivamente, entro i confini del consiglio di classe o del collegio docenti e, dunque, entro spazi educativi di natura più istituzionale. Tale posizionamento ci spinge ad interpretare il *cluster 1* come un gruppo tendenzialmente *istituzionalista*, che propende a riconoscere e a far riferimento a modelli organizzativi gerarchici e che predilige spazi più formali per il confronto educativo-didattico.

Anche il *cluster 2* esprime un chiaro accordo sull'importanza di confrontarsi con i colleghi rispetto agli eventi accaduti (8 punti su 10). Tuttavia, ambiguamente, ritiene che sia sufficiente il confronto diretto con i docenti di riferimento di Giovanni e Filippo (8 punti su 10) e, parallelamente, ritiene utile instaurare un dialogo anche con gli studenti, direttamente o indirettamente coinvolti nel fenomeno che ha interessato la scuola. A nostro avviso, il secondo *cluster* mette in luce una postura *indecisa*, che alterna una prospettiva di confronto sia allargata, a colleghi e studenti, che, contestualmente, ristretta a coloro che direttamente sono risultati implicati.

Infine, relativamente al *cluster 3* emerge una netta contrapposizione tra il ritenere importante avviare un confronto con gli insegnanti della scuola per verificare

se essi siano al corrente dei fatti (9 punti su 10) e il ritenere insufficiente un esclusivo confronto con i docenti di riferimento (2 punti su 10); inoltre, il *cluster 3* riconosce l'utilità di coinvolgere attivamente anche gli studenti della propria classe non direttamente implicati nell'episodio (9 punti su 10), testimoniando una specifica intenzionalità educativo-formativa nel considerare l'evento accaduto. Tali punteggi ci spingono a intravedere una postura maggiormente *dialogante*, che tende a interpretare gli eventi critici come luoghi per discutere e ri-negoziare significati e pratiche, in un'ottica che guarda ai problemi educativo-sociali come questioni che interrogano – e devono interrogare – adulti e studenti, e che necessitano di approfondimenti sostanziali.

5. Conclusioni

Alla luce di ciò che è emerso dall'analisi dei dati raccolti, indagati per mezzo della *cluster analysis* che ci ha permesso di individuare somiglianze e dissimilarità tra i docenti aspiranti, in formazione e in servizio coinvolti nella ricerca, alcune riflessioni, in riferimento al quadro teorico, sono d'obbligo.

Le differenti tendenze rilevabili in ciascun gruppo mettono in luce una serie di disposizioni che, in primo luogo, attribuiscono al docente e alla sua responsabilità educativa un ruolo centrale nell'influenzare l'AMS che si percepisce a scuola. Se è vero che, come dimostrano i numerosi studi empirici, la percezione positiva dell'AMS è determinata da fattori come il dialogo, la costruzione condivisa di significati, le relazioni collaborative e la condivisione di pratiche educativo-didattiche, la postura del docente risulta determinante rispetto agli esiti che può avere ciascun evento critico, che quotidianamente potrebbe interessare il contesto scolastico. Se, infatti, il terzo *cluster* tratta il fenomeno di bullismo come un evento dal quale partire che, seppur negativo, può dar vita a pratiche educativo-didattiche dialoganti e, dunque, generative, in un'ottica comunitaria di collaborazione tra educatori e educandi, il primo *cluster* si contraddistingue per un approccio gerarchico-istituzionalista, che vede nei luoghi formali, abitati dai soli adulti, l'unico spazio di confronto. Il secondo *cluster*, a sua volta, si identifica in una postura indecisa che, di fronte alla complessità della questione morale, appare disorientato (cfr. Robasto, Zobbi 2020): è in accordo con il confronto collettivo, prevedendo di includere gli studenti non direttamente coinvolti, ma, contestualmente, ritiene che rivolgersi ai soli docenti di riferimento sia una prassi sufficiente.

Le piste emerse da questa iniziale esplorazione ci spingono ad individuare alcune questioni da approfondire, come il nesso esistente tra le disposizioni del docente aspirante, in formazione e in servizio rilevate e alcune variabili di sfondo, come il grado scolastico nel quale si presta servizio o si desidererebbe insegnare, gli anni di insegnamento pregressi e la provenienza territoriale, oltre che il genere e l'età. In secondo luogo, ciò che emerge ci spinge ad interrogarci sul ruolo giocato dall'AMS nella formazione dei docenti, interpretando l'oggetto di ricerca come un elemento saliente sia rispetto allo sviluppo della professionalità dell'insegnante, sia rispetto al ruolo che quest'ultimo ha nell'influenzare lo sviluppo di sé dello studente. In particolare, per approfondire questa seconda questione, si prevede l'implementazione di una serie di focus group finalizzati a comprendere i bisogni formativi del docente aspirante, in formazione e in servizio rispetto all'AMS e la sperimentazione di un percorso formativo che, partendo dai bisogni suddetti, promuova la riflessione negli insegnanti in merito all'oggetto di ricerca.

Riferimenti Bibliografici

- Aldridge, J.M., Ala'i, K.G. & Fraser, B.J. (2016a). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity. *Learning Environments Research*, 19(3/4), 1-15.
- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Fozdar, F., Ala'i, K.G., Earnest, J. & Afari E. (2016b). Students' perceptions of school as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26
- Aldridge J.M., McChesney, K. & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21, 153-172.
- Bacchini, D., Di Lucca, M.A., Miranda, M.C., Riello, M. & Affuso, G. (2008). La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici. *Psicologia dell'educazione*, 2, 199-219.
- Bacchini, D. (2011). *Lo sviluppo morale*. Roma: Carocci
- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Beem, A.L., Brugman, D., Høst, K. & Tavecchio, L.W.C. (2004). Students' perception of school moral atmosphere: from moral culture to social competence. A generalizability study. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 171-192.
- Boom, J., & Brugman, D. (2005). Measuring moral development in adolescents. In A.W. Van Haften, T.E. Wren, A.E.J.M. Tellings (Eds.), *Moral sensibilities and education. Vol. 3: The adolescent* (pp. 87-112). Bommel: Concorde.
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S. & Genta, M.L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 375-388.
- Brugman, D., Podolskij, A., Heymans, P.G., Boom, J., Karabanova, O. & Idobeava, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: an intervention study. *International Journal of Behavioural Development*, 4, pp. 289-300.
- Carugati, F. & Selleri, P. (2005). *Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Cavazza, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: Il Mulino.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Damanik, E. & Aldridge, J.M. (2017). Transformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers' Self-Efficacy in Indonesian High Schools. *Journal of School Leadership*, 27, 269-296.
- Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 17-32.
- Foà, C., Brugman, D. & Mancini, T. (2012). School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school. *Journal of Moral Education*, 41, 1-22.
- Gini, G. (2008). Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere. *The Elementary School Journal*, 108, 335-354.
- Gini, G. (2012). *Psicologia dello sviluppo sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L.W.C. & Beem, L.A. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27(1), 47-70.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultatio*, 1, 149-168.
- Kilpatrick, F. P., & Cantril, H. (1960). Self-anchoring scaling: A measure of individuals' unique reality worlds. *Journal of Individual Psychology*, 16, 158-173.
- King, P.M. & Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- King, P.M. & Kitchener, K.S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.

- Loukas, A. & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 209-233.
- Mancini, T. & Fruggeri, L. (2003). Moral atmosphere and aggressive behaviours in secondary school: An Italian validation of the school moral atmosphere questionnaire. *European Journal of School Psychology*, 2(1), 305-329.
- Mancini, T., Fruggeri, L. & Panari, C. (2006). An extension of the school moral atmosphere construct, and its association with aggressive behaviours in secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 209-228.
- Marradi, A. (2005). *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*. Roma: Carrocci.
- Mortari, L. & Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Verona: Edizioni Universitarie Cortina.
- Pintus, A. (2021a). Che cosa è bene, che cosa è male: costruzione e collaudo di uno strumento per indagare la competenza etica degli insegnanti. [Relazione a convegno]. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive. Convegno Nazionale SIPED* (pp. 1244-1250). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pintus, A. (2021b). Problemi aperti e modalità di pensiero degli insegnanti in formazione e in servizio. [Relazione a convegno]. In P. Lucisano (a cura di), *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD* (pp. 133-140). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Power, F.C. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school. In L.P. Nucci & D. Narvaez (a cura di). *Handbook of Moral and Character Education* (pp.230-247). New York: Routledge.
- Riekie, H., Aldridge, J.M. & Alari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study, *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123.
- Robasto, R., & Zobbi, E. (2020). L'educazione morale a scuola: tra progettualità e soggettività del corpo docente. Un'esplorazione con gli insegnanti in servizio. *RicercaAzione*, 12(1), 129-147.
- Tajfel, H. & Fraser, C. (1979). *Introduzione alla psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, A. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Trentin, R. (a cura di) (1991). *Gli atteggiamenti sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Van Der Meulen, K., Brugman, D., Hoyos, O. & Del Barrio, C. (2019). Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch secondary school students. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 337-373.
- Zobbi E. (2021a). L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi, *Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16, 123-135.
- Zobbi E. (2021b). Io e l'altro: l'atmosfera morale scolastica come luogo di relazioni e sviluppo di sé. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13, 249-262.