



Students' Self-Worth: An Analysis of Teachers' Perspectives in the Educational Context

Il valore di sé negli studenti: Un'analisi delle prospettive degli insegnanti in ambito educativo

Mauro Giacomazzi

Scuola Regina Mundi (Milano, Italy) – mauro.giacomazzi@scuolareginamundi.it
<https://orcid.org/0000-0003-3837-5249>

Caterina Cazzaniga

Scuola Regina Mundi (Milano, Italy) – caterina.cazzaniga@scuolareginamundi.it
<https://orcid.org/0009-0000-6807-3917>

Matteo Severgnini

Scuola Regina Mundi (Milano, Italy) – matteo.severgnini@scuolareginamundi.it
<https://orcid.org/0009-0004-5958-7691>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Regina Mundi School dedicated the 2023 – 2024 academic year to the theme “You Are a Value,” engaging teachers, parents, and students in reflections on the unique worth of each individual. At the heart of this journey was the relationship between self-discovery and the encounter with others in an educational context. A qualitative study examined how awareness of one's self-worth influences school relationships and student development, supporting the idea that education should enhance the unique contribution of each person. The findings revealed that empathy and affection play a crucial role in learning, influencing both motivation and knowledge acquisition, as emphasized by Carl Rogers and Lev Vygotsky. The study suggests that affective relationships are essential for an inclusive educational environment and could be further developed by exploring practices aimed at recognizing the intrinsic value of every student.

La Scuola Regina Mundi ha dedicato l'anno scolastico 2023/2024 al tema “Tu sei un valore”, coinvolgendo insegnanti, genitori e studenti in riflessioni sul valore unico dell'individuo. Al centro del percorso è stato posto il rapporto tra la scoperta di sé e l'incontro con l'altro in un contesto educativo. Uno studio qualitativo ha esaminato come la consapevolezza del proprio valore influenzi i rapporti scolastici e la crescita degli studenti, supportando l'idea che l'educazione debba valorizzare il contributo unico di ciascuno. È emerso che empatia e affetto giocano un ruolo cruciale nell'apprendimento, influenzando la motivazione e l'acquisizione del sapere, come sostenuto da Carl Rogers e Lev Vygotskij. Lo studio suggerisce che le relazioni affettive siano essenziali per un ambiente educativo inclusivo e potrebbe continuare esplorando pratiche volte a riconoscere il valore intrinseco di ogni studente.

KEYWORDS

Self-worth, Self-awareness, Self-efficacy, Pedagogy, Teaching methods
Valore di sé, Autocoscienza, Autoefficacia, Pedagogia, Didattica

Citation: Giacomazzi, M., Cazzaniga, C., & Severgnini, M. (2025). Students' Self-Worth: An Analysis of Teachers' Perspectives in the Educational Context. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 111-119. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_14

Authorship: Conceptualization (M. Giacomazzi; M. Severgnini); Formal analysis (M. Giacomazzi; C. Cazzaniga); Investigation (M. Giacomazzi; M. Severgnini); Methodology (M. Giacomazzi); Writing – original draft (M. Giacomazzi; C. Cazzaniga; M. Severgnini); Writing – review & editing (M. Giacomazzi; C. Cazzaniga; M. Severgnini).

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_14

Submitted: March 14, 2025 • **Accepted:** April 10, 2025 • **Published:** May 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Il quartiere Corvetto a Milano si trova a dover affrontare una serie di problematiche complesse, tra cui la disoccupazione, la povertà, l'integrazione culturale e la dispersione scolastica. La zona presenta significative sfide socio-economiche e demografiche: con una popolazione di circa 160.000 persone, il Municipio 4 di Milano si distingue per un tasso di disoccupazione superiore alla media cittadina, particolarmente elevato tra i giovani e le persone di origine straniera (Rossi et al., 2020). In particolare, a Corvetto, il tasso di inattività della popolazione tra i 15 – 64 anni raggiunge circa il 27% (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022). Questa situazione è aggravata dal fatto che il reddito medio delle famiglie residenti nel quartiere è inferiore del 20% rispetto alla media di Milano, rendendo molte famiglie vulnerabili dal punto di vista economico.

Corvetto è anche un quartiere caratterizzato da una significativa presenza di popolazione straniera, che rappresenta circa il 25% dei residenti (Rossi et al., 2020). Questa diversità culturale, sebbene costituisca una ricchezza, porta con sé sfide legate all'integrazione sociale e culturale. La popolazione è relativamente giovane, con circa il 20% dei residenti di età inferiore ai 18 anni, il che sottolinea la necessità di servizi educativi e di supporto dedicati ai bambini e agli adolescenti.

In questo contesto, la situazione sociale e comunitaria appare critica. Il quartiere registra un tasso di dispersione scolastica tra i più alti della città: nel 2022, il 20% dei giovani ha abbandonato la scuola, rispetto a una media cittadina del 7% (Ballatore, 2024). Questo dato evidenzia la necessità di interventi educativi mirati e di un supporto scolastico efficace. La marginalizzazione e l'assenza di supporto adeguato rendono i giovani più vulnerabili all'esclusione sociale e alle sue conseguenze, come l'aumento della microcriminalità e della violenza urbana.

La Scuola Regina Mundi è una scuola paritaria che opera nel quartiere Corvetto da oltre trentacinque anni e che offre un percorso educativo completo: asilo nido, infanzia, primaria, secondaria di primo grado e due Licei, Linguistico e Scientifico. La scuola ha più di 1000 studenti e 130 insegnanti. L'attenzione al contesto e l'integrazione sono sempre stati al centro dell'approccio educativo della scuola. Nel corso degli ultimi anni, le sfide che gli studenti e gli insegnanti si trovano ad affrontare quotidianamente hanno interrogato molto la direzione didattica. La problematica più urgente che ci si trova ad affrontare, riguarda preadolescenti e adolescenti: molti di loro sembrano vivere un malessere costante, un disagio individuale e sociale che gli educatori faticano a comprendere e affrontare.

La Scuola Regina Mundi si è interrogata su quale contributo potesse dare alla società assumendosi come scuola un ruolo cruciale. Durante l'anno scolastico 2023 – 2024 tutti i soggetti della scuola, dal rettore, ai coordinatori, agli insegnanti, dai genitori agli studenti hanno riflettuto su cosa significhi che "Tu sei un valore", una delle credenze fondanti (*root beliefs*) della cultura scolastica. Gli insegnanti della Scuola Regina Mundi hanno lavorato e riflettuto durante l'anno attraverso discussioni di gruppo e incontri (quattro

collegi docenti e vari tavoli di lavoro fra docenti del medesimo grado scolastico sono stati dedicati a questo tema), con l'obiettivo di approfondire il legame tra la scoperta del valore di sé e l'educazione.

1.1 L'incontro come fattore essenziale del riconoscimento di sé

Ogni persona è un valore infinito perché voluta, considerata, amata e generata in ogni istante. La scoperta delle dimensioni reali del proprio io che avviene in un cammino che nasce da uno sguardo, da un rapporto. Il cambiamento nella vita, infatti, non deriva dall'autodeterminazione o da un'etica più riflessiva, ma dall'incontro con un'altra persona che incide profondamente sulla nostra esistenza. Questo incontro è essenziale perché solo attraverso l'altro l'io può conoscersi; può ri-conoscersi. È l'interazione con l'altro che comunica all'io il senso dell'esistenza e conferisce all'io un volto e una fisionomia. La coscienza di sé e del proprio valore esiste in noi in relazione a un altro, non può formarsi autonomamente. Il bisogno di essere riconosciuti mostra che la nostra identità emerge dalle relazioni in cui siamo visti e considerati. Siamo sottratti all'invisibilità, perché siamo visti da un altro, e così assumiamo il nostro volto (*visus*): non basta essere semplicemente guardati, ma dobbiamo essere visti realmente per assumere una vera identità (Giussani, 2001; Sperotto, 2023).

In psicologia, il concetto di valore della persona (o *self-worth* nella letteratura inglese) gioca un ruolo cruciale. Una bassa concezione del proprio valore è un possibile segnale di disturbi psicologici (Rogers, 1958a) e, ad esempio, viene identificata come una dimensione sintomatica (Ahin et al., 2009). Al contrario, un'elevata consapevolezza del proprio valore è collegata a una buona salute mentale e al concetto di accettazione incondizionata di sé, che è una parte importante del benessere psicologico (Chamberlain & Haaga, 2001). La coscienza del proprio valore come persona è anche considerato un fenomeno evolutivo (King et al., 1993; Webb & Rosenbaum, 2019), il suo miglioramento è un obiettivo centrale nella psicoterapia (Mackrill, 2010) ed ha importanti ripercussioni anche dal punto di vista educativo (Birni & Eryilmaz, 2024).

La consapevolezza del proprio valore è un concetto psicologico complesso che riguarda il valore che un individuo attribuisce a sé stesso, e può essere interpretata sia attraverso prospettive condizionali sia non-condizionali. Le prime dipendono dal soddisfacimento di criteri specifici o dal raggiungimento di determinati obiettivi. Ad esempio, gli individui possono sentirsi degni quando raggiungono il successo accademico, ricevono approvazione sociale o soddisfano standard di aspetto fisico (Crocker & Knight, 2001). La consapevolezza del proprio valore condizionata, dunque, è spesso instabile e può portare a disagio psicologico quando le condizioni non sono soddisfatte. Ad esempio, le persone con disturbi alimentari spesso legano la loro consapevolezza di sé al loro aspetto fisico, portando a un ciclo di insoddisfazione e comportamenti non salutari (Birni & Eryilmaz, 2024).

La consapevolezza del proprio valore incondizionata, invece, sostiene che gli individui sono intrinsecamente preziosi semplicemente in virtù del fatto di

essere umani, indipendentemente da qualsiasi condizione o realizzazione (Rogers, 1958a). Questa prospettiva è supportata dalle teorie umanistiche, che enfatizzano che ogni individuo è intrinsecamente degno (Proctor, 2020). La consapevolezza del proprio valore incondizionata è considerata più stabile e resiliente, fornendo una base più solida per la salute mentale e il benessere.

1.2 Le teorie dello sviluppo della coscienza del valore di sé

Le teorie dello sviluppo offrono spunti su come la coscienza del valore di sé venga riconosciuto e evolva nel tempo, in particolare durante l'adolescenza quando i conflitti intra e interpersonali si intensificano (Freud, 1946). La teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson evidenzia l'importanza di navigare con successo le fasi dello sviluppo, in particolare la confusione dei ruoli che si manifesta nel periodo adolescenziale, per la formazione di una sana coscienza di sé (King et al., 1993).

La teoria dell'attaccamento sottolinea anche l'importanza delle prime relazioni, suggerendo che un attaccamento sicuro con i genitori porti a una positiva consapevolezza del proprio valore, mentre stili di attaccamento insicuri possono risultare in problemi di autostima (Bowlby, 1982). Gli individui con attaccamento sicuro tendono ad avere una consapevolezza del proprio valore stabile e positiva, mentre quelli con stili di attaccamento ansioso-ambivalente o evitante possono avere difficoltà con l'autostima (Booth-Laforce et al., 2006). La teoria dell'analisi transazionale postula che le esperienze di vita e le posizioni esistenziali degli individui influenzino la loro consapevolezza di sé (Solomon, 2003).

Da questa breve sintesi si comprende come consapevolezza del proprio valore sia un costrutto complesso e dinamico influenzato da una serie di fattori socioecologici. Queste concettualizzazioni e teorie sottolineano anche che la consapevolezza di sé non è un tratto intrinseco ma un costrutto relativistico modellato dal feedback dinamico di molteplici livelli socioecologici, inclusi fattori intrapersonali, interpersonali, socioculturali e strutturali (Batchelder, 2022).

A livello intrapersonale, la consapevolezza del proprio valore coinvolge autovalutazioni interne e credenze personali sul proprio valore. Questi giudizi possono essere influenzati da tratti di personalità, esperienze di vita e stati emotivi, con individui che variano notevolmente nelle loro percezioni del proprio valore (Rosenberg, 1989). Gli approcci teorici alla consapevolezza del proprio valore a livello intrapersonale includono la teoria delle caratteristiche di Baumeister (2012), che suggerisce che la consapevolezza di sé serve come sistema di monitoraggio sociale, avvisando gli individui quando la loro appartenenza o accettazione sociale è a rischio. Gli individui con tratti come alta coscienziosità o alta stabilità emotiva tendono ad avere una più alta autostima, mentre quelli con alta nevrosi tendono ad avere una più bassa autostima (Robins et al., 2001).

Le interazioni sociali influenzano l'autovalutazione

di un individuo: le relazioni di supporto, in particolare con amici e familiari, possono aumentare la propria consapevolezza fornendo approvazione, sostegno e feedback positivo (Harter, 1999). Al contrario, le relazioni abusive o le esperienze di rifiuto possono danneggiare l'autostima, portando a sentimenti di inutilità e inferiorità (Mullen & Nadler, 2008).

I fattori socioculturali giocano un ruolo fondamentale nella definizione del valore della persona. Le norme culturali, i valori e le aspettative sociali possono influenzare il modo in cui gli individui percepiscono il proprio valore. Ad esempio, le culture che pongono l'accento sui successi individuali e sui risultati possono indurre le persone a legare il proprio valore personale ai propri successi (Liu et al., 2017). Al contrario, le culture che valorizzano il benessere collettivo e comunitario possono favorire un senso di valore personale basato sulle connessioni sociali e sui contributi al gruppo. Le rappresentazioni nei media, gli standard di bellezza societari e le narrazioni culturali riguardo al successo e al fallimento contribuiscono anch'essi a plasmare il valore personale (Batchelder, 2022).

I fattori strutturali, come lo stato socioeconomico, l'accesso alle risorse e le disuguaglianze sistemiche, influenzano ulteriormente il valore personale. Gli individui che affrontano svantaggi sociali o economici possono avere difficoltà con sentimenti di basso valore personale a causa delle ingiustizie percepite e della mancanza di opportunità. Ad esempio, il razzismo sistemico, l'emarginazione e stigmatizzazione delle persone con disabilità o bisogni speciali, la discriminazione di genere e le disparità economiche possono creare ambienti in cui le persone si sentono svalutate e marginalizzate. Affrontare questi problemi strutturali è essenziale per promuovere un senso di valore personale che sia equo e inclusivo (Batchelder, 2022).

1.3 Valore di sé e educazione

La ricerca suggerisce che educare gli individui a riconoscere il proprio valore richiede un approccio multidisciplinare. Creare ambienti di apprendimento sicuri e di supporto, e favorire relazioni positive tra insegnanti e studenti, è fondamentale (Cowan & Culp, 2016). I programmi di educazione che prestano attenzione agli aspetti socio emotivi dell'apprendimento possono migliorare significativamente la realizzazione personale e la presa di coscienza del proprio valore (Soriano et al., 2011). I programmi educativi a supporto delle competenze trasversali possono aiutare a riconoscere il valore personale anche nei sopravvissuti a traumi o toccati da esperienze di disagio psicosociale (Bajwa et al., 2020). Coltivare un'educazione al riconoscimento del valore della persona è essenziale nel XXI secolo (Crick & Wilson, 2005); è un processo multidimensionale influenzato sia da fattori interni che esterni nel corso della vita (Pereira, 2011) ed è una questione legata ad aspetti di giustizia sociale e all'empowerment di ogni persona (Griffith et al., 1998).

La consapevolezza del proprio valore è legata all'autoefficacia che influenza la scelta dei compiti, l'im-

pegno, la perseveranza e il successo; favorire queste competenze negli ambienti educativi può portare a un apprendimento più efficace e duraturo (Margolis et al., 2004). Inoltre, gli studenti con alta autoefficacia eccellono accademicamente poiché possono analizzare e controllare i loro impulsi e prosperare di fronte alle sfide (Köseoglu, 2015). L'apprendimento collaborativo tra pari che incoraggia l'insegnamento ad altri, contribuisce ulteriormente al successo accademico (Rienovita et al., 2018).

Diversi sono i fattori chiave che influenzano lo sviluppo di una coscienza del proprio valore in contesti educativi. Tra questi spiccano le qualità personali degli insegnanti, come l'umorismo, l'equità e la fiducia (Cowan & Culpan, 2016). Strategie didattiche personalizzate, la creazione di ambienti sicuri e l'offerta di opportunità di leadership per gli studenti sono altrettanto cruciali. Le relazioni positive tra insegnanti e studenti sono particolarmente enfatizzate, poiché creano un ambiente di supporto e cura che favorisce il riconoscimento del proprio valore. L'integrazione di relazioni reciproche e una riflessione critica possono potenziare ulteriormente questi effetti (Cowan & Culpan, 2016). Altri studi (ad esempio, Jordan, 2008) enfatizzano come il valore personale sia significativamente influenzato dalla capacità di stabilire connessioni autentiche, dove gli individui sono trattati con rispetto e autenticità. Il contesto in cui una persona vive, insieme alla sua storia di sviluppo, gioca un ruolo cruciale nella formazione della coscienza di sé. L'educazione non dovrebbe concentrarsi quindi solo sull'acquisizione di conoscenze, ma anche sull'aiutare gli studenti a comprendere sé stessi, le proprie abilità, desideri, valori ed emozioni. Questo approccio olistico supporta lo sviluppo di un concetto di sé positivo e del proprio valore personale (Sutrop, 2015).

2. Obiettivi e domanda dello studio

L'obiettivo generale di questa ricerca è quello di esplorare il punto di vista degli insegnanti della scuola Regina Mundi riguardo al valore personale degli studenti e alle pratiche educative che, secondo loro, possono promuovere una maggiore consapevolezza di sé. L'indagine si concentra sull'interpretazione e sul riconoscimento, da parte degli insegnanti, del valore intrinseco degli studenti e su come questa percezione influenzi il loro lavoro quotidiano. Questo approccio è motivato dalla convinzione che il riconoscimento del valore personale rappresenti un fondamento essenziale per il benessere e la crescita integrale degli studenti.

Questo studio rappresenta un primo step esplorativo, focalizzato sul punto di vista degli insegnanti, con l'obiettivo di costruire una base per futuri approfondimenti. In una fase successiva, si intende ampliare il focus della ricerca coinvolgendo direttamente gli studenti, al fine di esplorare la loro percezione del valore personale e osservare come le pratiche educative degli insegnanti possano effettivamente influenzare il loro sviluppo personale e relazionale.

La seguente domanda di ricerca ha guidato questo studio: Come interpretano e riconoscono gli inse-

gnanti il valore intrinseco della persona nei loro studenti e quali strategie educative ritengono utili per promuovere una maggiore consapevolezza di sé?

3. Metodi

3.1 Disegno dello studio

È stato adottato un approccio qualitativo per ottenere una comprensione profonda e ricca di sfumature di come gli insegnanti percepiscono e interpretano il concetto di consapevolezza di sé negli studenti. Questo approccio mira a mettere al centro della ricerca le voci e le esperienze dirette di coloro che lavorano quotidianamente con gli studenti.

La decisione di considerare congiuntamente i punti di vista degli insegnanti di diversi ordini e gradi scolastici è stata guidata da due ragioni principali. In primo luogo, l'analisi preliminare dei dati ha mostrato che, quando considerati separatamente, i contributi degli insegnanti di ciascun ordine scolastico non erano sufficienti per saturare i codici emersi nell'analisi tematica. Di conseguenza, combinare le risposte ha permesso di ottenere una maggiore densità di dati, migliorando la robustezza e la completezza dell'analisi.

In secondo luogo, l'analisi dei codici non ha evidenziato differenze significative nei temi emersi rispetto all'ordine scolastico di appartenenza degli insegnanti. Questo suggerisce che, nonostante le differenze tra i contesti educativi e le fasi di sviluppo degli studenti, esistono aspetti comuni nelle percezioni degli insegnanti riguardo al valore di sé. Pertanto, includere tutti gli ordini scolastici ha consentito di ottenere una visione complessiva più ampia senza compromettere la coerenza tematica dell'analisi.

3.2 Campione dei partecipanti allo studio

Sono stati invitati a partecipare allo studio tutti gli insegnanti e i coordinatori di ogni livello di scuola della Regina Mundi per un totale di 148 persone (22 maschi, 126 femmine). La partecipazione era su base volontaria. Hanno aderito all'iniziativa un totale di 83 (11 maschi e 72 femmine) persone: 10 insegnanti di scuola per l'infanzia (1 maschio e 9 femmine); 37 insegnanti di scuola primaria (1 maschio e 36 femmine); 14 di scuola secondaria del primo ciclo (3 maschi e 11 femmine); 15 insegnanti di scuola secondaria del secondo ciclo (5 maschi e 10 femmine); e 7 coordinatori (1 maschio e 6 femmine).

3.3 Metodo di raccolta dati e strumenti

Tutti i partecipanti sono stati prima introdotti allo scopo della ricerca durante vari momenti assembleari che si sono svolti tra gennaio e aprile 2024. Gli insegnanti hanno successivamente ricevuto una email che spiegava lo scopo dello studio e il link alla *Form* di Google che permetteva loro di presentare anonimamente al team di ricerca le proprie risposte. Ad ogni partecipante sono state poste le seguenti domande

aperte: 1- Quando e come ti sei scoperto essere un valore?; 2- Negli ultimi sei mesi, a partire dal tema che ci siamo dati “tu sei un valore”, potresti identificare un fatto/evento nel quale hai riconosciuto che uno dei tuoi studenti si è riconosciuto come un valore?; 3- Quali sono gli elementi che hai messo in gioco in classe, affinché lo studente che avevi davanti potesse capire, scoprire, conoscere il suo valore?.

La *Form* non prevedeva un limite minimo o massimo di parole.

Tutti i partecipanti alla ricerca hanno dato il loro consenso informato per partecipare allo studio. Le informazioni di identificazione personale sono state registrate in modo confidenziale e, quando i dati sono stati condivisi, tutta la documentazione è stata anonimizzata.

3.4 Analisi dei dati

I dati sono stati raccolti attraverso la *Form* di Google tra il 4 febbraio 2024 e il 15 aprile 2024. La *Form* di Google ha restituito i dati ai ricercatori in Excel. I dati sono stati trasformati in formato Microsoft Word e l'analisi è stata effettuata utilizzando ATLAS.ti. Abbiamo adottato un approccio di analisi qualitativa tematica (Braun & Clarke, 2006). Il processo ha avuto inizio con l'organizzazione e la preparazione del materiale proveniente dalla compilazione della *Form*. In una fase successiva, è stata effettuata una lettura attenta e ripetuta del materiale raccolto, al fine di immergersi completamente nei dati e cogliere le idee principali e i pattern emergenti. Il cuore dell'analisi è stata la codifica dei dati, in cui il materiale è stato segmentato in unità di significato e ad esso sono state associate etichette o codici che riassumevano temi rilevanti. Questa fase è stata realizzata con un approccio induttivo, permettendo ai codici di emergere direttamente dal contenuto. Una volta completata la codifica, i codici sono stati raggruppati in categorie più ampie, che hanno portato all'identificazione dei temi principali. Questi temi rappresentano concetti chiave della ricerca, come la consapevolezza di sé, il valore personale degli studenti e le strategie pedagogiche adottate dagli insegnanti per favorirne lo sviluppo. Infine, l'interpretazione dei dati ha permesso di dare senso ai temi emersi, collegandoli alle domande di ricerca e sviluppando concetti teorici più ampi (Creswell & Poth, 2016).

I ricercatori hanno analizzato indipendentemente la prima serie di 7 risposte pervenute con la compilazione della *Form* di Google e, attraverso la discussione tra i ricercatori, hanno generato una lista iniziale di codici aperti. Successivamente, il primo autore ha analizzato le trascrizioni rimanenti e ha generato una seconda iterazione di codici aperti e codici assiali. Gli altri ricercatori hanno codificato indipendentemente le trascrizioni basandosi sui codici proposti dal primo autore e poi si sono incontrati per discutere le aree di disaccordo.

3.5 Limitazioni dello studio

Questo studio presenta alcune limitazioni che meritano di essere evidenziate. In primo luogo, il cam-

pione di partecipanti è costituito esclusivamente da insegnanti e coordinatori di una singola istituzione scolastica, la Regina Mundi, limitando la generalizzabilità dei risultati ad altri contesti educativi con caratteristiche diverse. Inoltre, la natura volontaria della partecipazione potrebbe aver introdotto un *bias* di selezione, poiché gli insegnanti più motivati o interessati al tema della consapevolezza di sé potrebbero essere stati più propensi a rispondere al questionario.

Un'altra limitazione riguarda il disegno dello studio. Pur avendo scelto di analizzare congiuntamente i dati provenienti da insegnanti di diversi ordini e gradi scolastici per garantire la saturazione dei codici e la robustezza dell'analisi, questa scelta potrebbe aver limitato l'identificazione di specificità proprie dei diversi contesti educativi e delle diverse fasi di sviluppo degli studenti. Ulteriori studi potrebbero approfondire queste differenze, adottando un approccio più stratificato.

4. I risultati

La discussione ha portato a un set di 52 codici, organizzati in 4 categorie principali. Questi codici sono infine stati riorganizzati in 4 temi principali:

- Difficoltà prima della scoperta del proprio valore;
- Aiutare ed essere aiutati a scoprire il proprio valore (aspetti di metodo);
- Come si vede il proprio valore;
- Come si cambia in conseguenza della scoperta del proprio valore.

4.1 Difficoltà prima della scoperta del proprio valore

Ci sono difficoltà personali antecedenti il lavoro di scoperta del valore proprio e altrui. Le più problematiche e sentite sono le circostanze familiari dolorose di lutto o di disgregazione della famiglia, vissute in primo luogo dagli stessi docenti: “Mio padre è venuto a mancare poco più di un anno fa, era il mio punto fermo” (L10)¹. “I miei genitori hanno divorziato quando avevo 3 anni e ho molto sofferto la poca presenza, la freddezza di mio padre e anche il rapporto non privo di conflitti dei miei genitori” (PR20). Le medesime circostanze fanno naturalmente parte anche del vissuto di alcuni alunni della scuola: “Sta vivendo un periodo molto difficile. Il suo papà ora dorme in un'altra casa” (P05).

Tali condizioni sono viste come le cause di ulteriori difficoltà comportamentali “Nella mia classe c'è un bambino con tanti problemi comportamentali legati a una situazione dolorosa a casa” (PR25), ma non solo, anche di incertezza e dubbio: “Quando è venuto a mancare si è spento quel faro che illuminava la strada che stavo percorrendo e ho dubitato su cosa io potessi e sapessi realmente fare” (L10). Generano inoltre ulteriori difficoltà sul rendimento scolastico: “Vive un

1 Ogni testo narrativo è stato reso anonimo e ad ogni partecipante è stato attribuito un codice unico in modo casuale. Il codice è sempre composto da una/due lettera/e: P = coordinatori didattici; I = Scuola Infanzia; PR = Scuola primaria, M = Scuola secondaria di primo grado, L = Scuola secondaria di secondo grado.

momento difficile a casa e si sente oppresso dalle prove scolastiche, perché non riesce a studiare e ha paura di prendere brutti voti” (L15). “C’è una studentessa che non voleva più venire a scuola” (L11).

Un altro genere di difficoltà iniziali è legato all’atteggiamento e alla disposizione umana degli alunni in classe, in particolare alla tendenza di alcuni a sottostimarsi, soprattutto in relazione alle aspettative di cui si sentono oggetto: “Mamma, tu non puoi volermi bene, perché io non riesco a scrivere come i miei compagni” (L14), oppure “Ma tanto io non sono importante, non ti preoccupare” (PR33) e di nuovo “Perché hai fatto questo per me che sono SOLO un bambino?”² (P05).

4.2. Aiutare ed essere aiutati a scoprire il proprio valore: aspetti di metodo

Come si aiuta qualcuno a scoprire il proprio valore? La riflessione sul tema del valore non può esimersi dal porsi questa domanda: “Ho pensato: cosa fa sentire me un valore? Cosa mi riempie di certezza di un bene su di me? Un rapporto” (PR02). Questa intuizione introduce due elementi essenziali per provare a identificare un metodo di scoperta: il rapporto con qualcuno e la riflessione sulla modalità con cui questo rapporto ha generato la consapevolezza e il riconoscimento del proprio valore.

Sentirsi accolti e accettati è il primo accorgimento e spesso avviene dopo un momento di fragilità, debolezza o errore. Questo sguardo di apertura è inaspettato e quindi scardina l’opinione che si ha di sé stessi e consente di riguardarsi nel modo in cui ci si sente guardati. Questo capita “quando le persone intorno a me, a scuola e fuori da scuola, hanno ricominciato con me e mi hanno fatto fiducia, nonostante i miei errori/distrazioni/mancanze” (L09). È uno sguardo quindi di perdono che viene testimoniato da più persone: “Ogni volta che sono stato perdonato e ogni volta che chi ho accanto mi ha guardato non fermandosi ai miei eventuali limiti” (PR17), e ancora: “In passato quando mi sono sentita voluta bene più di quanto mi volessi io, da due amici che non si sono scandalizzati del mio male” (PR34).

Nel rapporto con gli studenti, il primo punto di contatto in cui viene offerta la stima è la didattica e il lavoro strettamente scolastico:

“La mia persona si gioca in primis nel curare al meglio la lezione che è il primo punto di incontro con gli studenti e poi nel mettermi in gioco tutta io nel rapporto con loro” (M12).

“La stima per loro passa attraverso la mia disciplina e attraverso la relazione personale” (L11).

“Cerco attività, strategie, affido compiti, servizi, lavori finalizzati a sostenere, aiutare, far uscire il valore anche di un solo alunno” (PR21).

Qualcuno struttura “lezioni diversificate che tengono conto dei diversi stili di apprendimento e che quindi permettono a ciascuno di riconoscere e sviluppare le proprie capacità e raggiungere gli obiettivi” (PR18). Per un gruppo di maestre è un intento dichiarato di metodo: “Noi maestre ogni inizio anno abbiamo a cuore e poniamo le basi affinché i bambini si sentano amati ed accolti da persone adulte che li guardano con stima” (I03). Questa citazione, tra l’altro, offre una definizione di cosa, per l’insegnante, risulta essere essenziale per la scoperta del valore di sé: accoglienza, amore, stima.

Nel contesto del lavoro educativo che gli insegnanti svolgono quotidianamente con gli studenti, emerge chiaramente l’importanza della responsabilizzazione e della partecipazione attiva degli alunni come strumenti per favorire lo sviluppo personale e la crescita di una consapevolezza di sé. Un esempio significativo è l’assegnazione di responsabilità a studenti, come descritto da un narratore che ha nominato responsabile di un progetto uno studente, consentendogli di esercitare un ruolo di guida all’interno della classe (P06). Altri insegnanti hanno adottato strategie simili, come nel caso di chi ha assegnato agli studenti una lezione da preparare e presentare alla classe (L02), oppure ha organizzato un lavoro di gruppo in cui ciascuno studente è stato stimolato ad “essere professore per un giorno” (L05).

La didattica è un punto di partenza, ma diventa necessario andare oltre le discipline insegnate, anche per non cadere nell’inganno di credere che il voto, pur necessario, sia l’espressione tombale del proprio valore: “Ultimamente desidero e cerco di fare in modo che tutto quello che succede in classe, compreso una nota disciplinare, un richiamo o un brutto voto, sia un’occasione per aiutare lo studente a far emergere il suo “IO” il più possibile” (L01). È un tentativo di accompagnare i ragazzi oltre: “provo a farli ragionare sul quanto sono soddisfatti di come è andata, e su come aiutarli ad esprimere al meglio le loro conoscenze, al di là del voto e della singola performance” (I10).

Questo metodo maieutico (implicito) di far emergere e riconoscere il valore altrui può avvalersi di modalità esplicite. Il lavoro della scuola Regina Mundi sul valore è quindi esso stesso una chiave, un’occasione per sollecitare una riflessione: “Mi è infine capitato con qualcuno che proprio non si stima e per questo non è impegnato con niente di dirlo proprio privatamente a fine lezione: tu sei un valore!” (M03). La coscienza di essere un valore prende quindi il sopravvento rispetto alla distrazione e per uno studente, viene osservato che “avviene quando qualcuno lo stima, gli attribuisce un valore in modo palese, anche dicendoglielo proprio” (M07).

Il risultato scolastico e la performance visti come unici obiettivi e come parametri consueti della nostra epoca attraverso i quali emettere dei giudizi valoriali sulle persone possono diventare facilmente impedimenti e ostacoli al riconoscimento del proprio valore (valore condizionato), se non c’è uno sguardo di stima già capace di guardare oltre (valore incondizionato).

2 Nel rispetto dei testi narrativi elaborati dagli insegnanti, le parti di testo in maiuscolo sono state scritte in questo modo dai partecipanti.

“Questo ragazzo, pur nel senso di frustrazione a fronte del suo impegno e per la difficoltà di accettare i propri limiti non è mai

crollato, e io credo che lo abbia sostenuto la certezza che alcuni adulti lo hanno guardato e stimato a prescindere dai risultati" (L01).

"Laddove le fragilità umane sono importanti, le conquiste diventano giganti e sentire che ci sono degli insegnanti fieri di loro è un attestato di quanto il valore di ciascuno esuli da un saper fare che segue i parametri del mondo" (PR37).

Aiuta moltissimo in questo lavoro assecondare il positivo unico e particolare che c'è in ciascuno, incentivare quindi "lo studente a seguire le sue passioni e interessi personali, aiutandolo a identificare ciò che lo motiva e gli dà ispirazione" (PR36), per renderlo quindi più consapevole della propria umanità.

Per essere in grado di fare questo, risulta fondamentale adottare un metodo che parte dal cambiamento di prospettiva e dall'accettazione incondizionata. Come emerge dai racconti dei docenti, risulta possibile quando l'educatore smette di proiettare sul bambino una immagine legata alla sua performance o capacità di svolgere i compiti assegnati e inizia a guardarlo in modo diverso, dando spazio all'ascolto e alla possibilità di esprimersi: "Un cambiamento di sguardo su quel bambino: anziché vederlo come un peso, dargli la possibilità di parlare di sé e ascoltarlo" (PR09). Un lavoro quotidiano che va oltre la semplice didattica, riconoscendo il valore unico di ogni individuo, non basato su standard predefiniti ma su ciò che ciascuno è realmente:

"Credo che sia un infondere sicurezza in sé partendo da quello che la quotidianità ci offre e avere sempre in mente l'idea che non esiste un valore in assoluto ma che il nostro compito è quello di far emergere il valore da ciascun bambino per quello che è, non per quello che abbiamo in mente noi" (PR16).

Anche l'errore diventa un'opportunità: anziché essere visto come un fallimento, viene trasformato in uno strumento di crescita e riflessione, offrendo così un'ulteriore possibilità di riconoscimento del proprio valore: "Cerco sempre di dare valore ad ogni cosa, anche all'errore che quando capita mi dà l'occasione di ringraziarli perché mi e ci permette di fare riflessioni alle quali io magari non avevo pensato" (PR32).

Parallelamente, il sentirsi accettati gioca un ruolo cruciale. Questa accettazione, testimoniata attraverso gesti di perdono e fiducia rinnovata, permette di superare la paura di non essere all'altezza e rafforza la consapevolezza del proprio valore: "Quello che noi possiamo fare è far sentire i bambini stimati e amati nonostante quello [mancata performance], dentro ad un rapporto di stima e fiducia che non debba per forza avere a che fare con la valutazione scolastica" (PR16).

4.3. Come si vede il proprio valore

Il lavoro di riflessione e verifica sul tema proposto dalla amministrazione scolastica della Regina Mundi "Tu sei un valore" ha predisposto i docenti a osservare e registrare i cambiamenti avvenuti negli alunni:

"Ho visto come questa frase è cresciuta con noi: all'inizio i bimbi non sapevano quasi nemmeno cosa significasse e ormai "tu sei un valore" è diventato il loro motto, lo usano tra loro per tirarsi su, per darsi la carica, per darsi che si vogliono bene, mi sorprende quanto questa frase sia entrata nella loro quotidianità" (PR20).

Questi cambiamenti si notano e indicano che è successo qualcosa che li ha originati "una volta che si è reso conto di essere guardato in questo modo ha cominciato ad impegnarsi un minimo di più nella didattica" (PR09) dice un'insegnante riguardo ad un suo studente, e un'altra rafforza: "Vedo nei suoi occhi e nei suoi gesti una sicurezza e un desiderio di mettersi alla prova che prima non aveva" (PR13).

Lo sguardo attento dei docenti è capace di individuare delle novità che possono sembrare minime, come l'ingresso in classe di un'alunna "tale era il suo fermento, la sua urgenza di leggermi quello che aveva scritto che l'indomani è stata una delle prime a salire in classe" (PR 32) oppure l'attenzione particolare di alcuni bambini che "hanno cominciato a mettere via gli addobbi, i presepi, l'albero con una cura e una passione commovente" (P02), ma che sono in grado persino di superare le aspettative che loro stessi hanno sugli alunni, come nel caso di una bambina con grandi fragilità che durante una uscita in biblioteca per la prima volta compie tutte le operazioni per prendere in prestito i libri scelti da sola e torna dalla maestra sfoderando un "sorriso immenso, la conquista del mondo" (PR37).

4.4 Come si cambia in conseguenza della scoperta del proprio valore

Il lavoro fatto allo scopo di scoprire il valore proprio e il valore dell'altro, unitamente alla presa di coscienza di quello che comporta riconoscerlo, genera un cambiamento visibile che ciascuno sperimenta su di sé, affrontando la vita quotidiana sia dentro sia fuori la realtà scolastica.

Innanzitutto, ci si scopre a ringraziare per la presenza dell'altro, che restituisce il proprio valore soltanto con il suo esserci, "quel grazie di starmi accanto che non diceva a parole" (L10) e che permette di ricambiare con gratuità quanto ricevuto: "Penso sia quell'amore ricevuto da loro che nutre il mio cuore tuttora ed è lo stesso amore che cerco di dare anche io agli altri" (PR20).

Se l'altro mi è necessario, anche io lo devo necessariamente essere per lui. Vuol dire che entrambi abbiamo lo stesso bisogno di essere guardati, e di scoprirci simili nei nostri bisogni:

"Anche lui è come me e ha i miei stessi desideri nonostante sia un bambino" (PR09).

"Ciò di cui aveva bisogno era lo stesso sguardo, e lo stesso bene che avevo ricevuto io, e questo ci rendeva molto simili" (I03).

Da questi presupposti matura una consapevolezza sempre maggiore e sempre più ampia che investe tanti aspetti della vita di ciascuno, grazie ad un lavoro

continuo, sia personale sia condiviso, di giudizio di quanto accade. Uno scopre quindi la necessità di una compagnia che guardi, giudichi e corregga: “Il valore che io non sentivo me l’hanno restituito alcuni rapporti e dialoghi con colleghi, studenti e amici” (L02).

5. Discussione e conclusioni

Lo studio ha analizzato il modo in cui gli insegnanti della scuola ANONIMO percepiscono il valore personale degli studenti e il ruolo delle loro pratiche educative nel favorire la consapevolezza di sé. Ha evidenziato che il riconoscimento del valore intrinseco degli studenti è essenziale per il loro benessere e sviluppo.

Fattori come lutti e disgregazioni familiari influenzano negativamente l'autopercezione degli studenti, aumentando le difficoltà comportamentali. Un ambiente di supporto è cruciale per superare tali ostacoli, e le relazioni significative con insegnanti, genitori e amici giocano un ruolo centrale.

Gli insegnanti, attraverso pratiche personalizzate e un approccio maieutico, riescono a valorizzare le competenze uniche degli studenti, favorendo autostima e crescita personale. Inoltre, l'interazione tra affetto e conoscenza è determinante per l'apprendimento: gli studenti risultano più ricettivi quando instaurano un legame emotivo con il docente.

La teoria di Carl Rogers (1958b) e quella di Lev Vygotskij (1978), confermate dai dati raccolti, rafforzano questa visione, indicando che il supporto affettivo e il contesto sociale giocano un ruolo chiave nel favorire l'apprendimento. In aggiunta, la teoria dell'etica della cura di Noddings (1999) è stata riscontrata come particolarmente rilevante, poiché gli insegnanti si sono riconosciuti come modelli di empatia e compassione, influenzando positivamente lo sviluppo morale e personale degli studenti. Lo studio ha distinto tra valore condizionato e incondizionato. Il valore condizionato dipende dai risultati accademici o dal comportamento, ma può rendere l'autostima instabile. Al contrario, il valore incondizionato è intrinseco, legato alla dignità umana, ed è essenziale per sviluppare una resilienza duratura.

Gli insegnanti spesso enfatizzano il valore condizionato, ma per costruire una solida percezione di sé negli studenti, è fondamentale rafforzare la consapevolezza del loro valore incondizionato. Questo permette loro di affrontare difficoltà e fallimenti mantenendo un senso di dignità e perseveranza.

5.1 Implicazioni pedagogiche

Le conclusioni dello studio sottolineano l'importanza di relazioni autentiche tra docenti e studenti, basate su rispetto e riconoscimento delle loro peculiarità. Gli insegnanti dovrebbero valorizzare ogni studente per il suo valore intrinseco, oltre i risultati accademici, attraverso feedback che enfatizzino impegno, crescita personale e qualità umane come empatia e collaborazione.

Si raccomanda di includere nei curricula programmi dedicati all'educazione al valore personale e sociale, con attività che promuovano la consapevo-

lezza e il rispetto delle diversità individuali. L'uso di metodi maieutici e strategie didattiche innovative può facilitare la crescita personale degli studenti e lo sviluppo delle competenze trasversali, rendendo l'educazione più significativa e adatta alle sfide della società moderna.

5.2 Implicazioni per la ricerca

La ricerca futura dovrebbe approfondire le dinamiche relazionali tra insegnanti e studenti, analizzando come empatia, preferenza e rispetto reciproco influenzino l'apprendimento e lo sviluppo personale. Studi longitudinali potrebbero esaminare l'impatto a lungo termine di queste relazioni su motivazione, rendimento e benessere psicologico.

Inoltre, sarebbe utile esplorare l'influenza di fattori culturali, di genere e socioeconomici per adattare meglio le pratiche educative ai diversi contesti. Un altro ambito di indagine riguarda il ruolo delle tecnologie digitali nella costruzione di rapporti affettivi in ambito educativo, specialmente nell'era post-pandemica, per ottimizzare l'insegnamento anche in ambienti virtuali.

Riferimenti bibliografici

- Bajwa, J., Kidd, S., Abai, M., Knouzi, I., Couto, S., & McKenzie, K. (2020). Self-esteem: Rebuilding self-worth and value in survivors of torture and trauma through higher education. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 32(1), 77–96.
- Ballatore, S. (2024, May 28). *Scuole a due velocità. Un piano per ridurre le disuguaglianze tra centro e periferie*. <https://www.ilgiorno.it/milano/cronaca/scuole-a-due-velocita-un-piano-per-ridurre-le-disuguaglianze-tra-centro-e-periferie-4b95f690>
- Batchelder, R. (2022). *Fostering Students' Sense of Belonging and Inclusion Through Community Involvement*. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/802/.
- Baumeister, R. F. (2012). Need-to-belong theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 2, 121–140.
- Birni, G., & Eryilmaz, A. (2024). Conceptual and theoretical review of self-worth. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar*, 16(2), 327–346.
- Booth-Laforce, C., Oh, W., Kim, A. H., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Burgess, K. (2006). Attachment, self-worth, and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 8(4), 309–325. <https://doi.org/10.1080/14616730601048209>.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. F. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 163–176. <https://doi.org/10.1023/A:1011189416600>.
- Cowan, J., & Culpan, I. (2016). Influences on self-worth: Students' and teachers' perspectives. *Curriculum Matters*, 12, 61–81. <https://doi.org/10.18296/cm.0014>.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Crick, R. D., & Wilson, K. (2005). Being a learner: A virtue for the 21st century. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 359–374. [118](https://doi.org/10.1111/j.1467-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- 8527.2005.00300.x.
- Crocker, J., & Knight, K. M. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychology Review*, 108(3), 593. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593>.
- Freud, A. (1946). *The ego and the mechanisms of defense*. International Universities Press.
- Giussani, L. (2001). *The risk of education: Discovering our ultimate destiny*. The Crossroad Publishing Company.
- Griffith, T. L., Fuller, M. A., & Northcraft, G. B. (1998). Facilitator influence in group support systems: Intended and unintended effects. *Information Systems Research*, 9(1), 20–36.
- Harter, S. (1999). Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 677–703.
- Jordan, B. (2008). *Welfare and well-being: Social value in public policy*. Policy Press.
- King, C. A., Naylor, M. W., Segal, H. G., Evans, T., & Shain, B. N. (1993). Global self-worth, specific self-perceptions of competence, and depression in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(4), 745–752.
- Köseoglu, Y. (2015). Self-efficacy and academic achievement. A case from Turkey. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 131–141. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3890973>.
- Liu, G., Zhang, D., Pan, Y., Hu, T., He, N., Chen, W., & Wang, Z. (2017). Self-concept clarity and subjective social status as mediators between psychological suzhi and social anxiety in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 108, 40–44. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.06>.
- Mackrill, T. (2010). Goal consensus and collaboration in psychotherapy: An existential rationale. *Journal of Humanistic Psychology*, 50(1), 96–107. <https://doi.org/10.1177/0022167809341997>.
- Margolis, H., McCabe, P. P., & Alber, S. R. (2004). Resolving struggling readers' homework difficulties: How elementary school counselors can help. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(1), 79–110. https://aquila.usm.edu/fac_pubs/3409/.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). *Appendice-statistica-2022*. <https://www.lavoro.gov.it/sites/default/files/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/zz-Appendice-statistica-2022.pdf>.
- Mullen, E., & Nadler, J. (2008). Moral spillovers: The effect of moral violations on deviant behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1239–1245. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.04.001>.
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. *Teachers College Record*, 100(5), 205–220. <https://doi.org/10.1177/016146819910000>.
- Pereira, M. L. N. (2011). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos [Behavioral, cognitive and rational-emotive approaches]*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Proctor, C. (2020). Conditions of worth. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 820–823.
- Rienovita, E., Taniguchi, M., Kawahara, M., Hayashi, Y., & Takeuchi, Y. (2018). Implementation of interactive peer learning environment enhances learners: Self-esteem and self-efficacy. *International Journal of Learning Technologies and Learning Environments*, 1(1), 1–24. <https://doi.org/10.52731/ijltle.v1.i1.227>.
- Robins, R. W., Tracy, J. L., Trzesniewski, K., Potter, J., & Gosling, S. D. (2001). Personality correlates of self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 35(4), 463–482. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2324>.
- Rogers, C. R. (1958a). A process conception of psychotherapy. *American Psychologist*, 13(4), 142. <https://doi.org/10.1037/h0042129>.
- Rogers, C. R. (1958b). A process conception of psychotherapy. *American Psychologist*, 13(4), 142. <https://doi.org/10.1037/h0042129>.
- Rosenberg, M. (1989). Self-concept research: A historical overview. *Social Forces*, 68(1), 34–44.
- Rossi, R., Brandi, F., & Valtorta, M. L. (2020). *Milano e i suoi quartieri anno 2020 Direzione Sistemi Informativi e Agenda Digitale Servizi Statistici*. <https://www.comune.milano.it/documents/20126/2313917/MILANO+QUARTIERI+2020.pdf>.
- ahin, N. H., Basim, H. N., & Cetin, F. (2009). Locus of control and self-concept in interpersonal conflict resolution approaches. *Türk Psikiyatri Derg*, 20, 153–163. Turkish. PMID: 19504366.
- Solomon, C. (2003). Transactional analysis theory: The basics. *Transactional Analysis Journal*, 33(1), 15–22. <https://doi.org/10.1177/036215370303300103>.
- Soriano, E., Franco, C., & Sleeter, C. (2011). The impact of a values education programme for adolescent Romanies in Spain on their feelings of self realisation. *Journal of Moral Education*, 40(2), 217–235. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.568104>.
- Sperotto, T. (2023). Tu alla radice dell'io. La rinascita del soggetto tra incontro, riconoscimento e perdono. [You at the root of the Self: The rebirth of the subject through encounter, recognition, and forgiveness]. In C. Di Martino (Ed.), *Vivere la ragione. Saggi sul pensiero filosofico di Luigi Giussani* (pp. 185–207). BUR Rizzoli.
- Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. *Trames*, 19(2). <https://doi.org/10.3176/tr.2015.2.06>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Webb, R. E., & Rosenbaum, P. J. (2019). The varieties of procrastination: With different existential positions different reasons for it. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(3), 525–540. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9467-1>.