



REV. KPOSSI EKLOU SDB

Università Pontificia Salesiana, Roma

Institut Supérieur Don Bosco, Lomé

ORCID: <https://orcid.org//0000-0001-7625-6254> * ekloudidier@gmail.com

REV. ZBIGNIEW FORMELLA SDB

Università Pontificia Salesiana, Roma

ORCID: <https://orcid.org//0000-0003-2846-0992> * formella@unisal.it

Zgłoszono: 01.07.2021; recenzowano: 23.08.2021; zaakceptowano do publikacji: 24.09.2021

LA LETTURA DEL DISAGIO SCOLASTICO ALLA LUCE DEL MODELLO BIOECOLOGICO DI BRONFENBRENNER. UNA RICERCA NELLE SCUOLE SECONDARIE DI KARA IN TOGO

Riassunto

Questo articolo si concentra sul disagio scolastico nelle scuole secondarie attraverso il modello bioecologico dello sviluppo umano (PPCT) di Bronfenbrenner. La ricerca empirica è stata svolta su un campione di 931 studenti (47,5% ragazze) con un'età media di 18,69 anni, provenienti dalle scuole secondarie della città di Kara in Togo. Lo studente proveniente da un particolare contesto culturale, e il vissuto di un'esperienza scolastica che potrebbe causare disagio scolastico, sotto gli effetti sinergici di diversi fattori, costituiscono il fulcro del contributo della ricerca. Lo studio del disagio scolastico dovrebbe sempre considerare il contesto culturale e storico entro il quale si inseriscono gli studenti, per essere scientificamente rilevante e socialmente utile.

Parole chiave: disagio scolastico, modello bioecologico, esperienza scolastica, studenti, contesto culturale

A STUDY OF SCHOOL DISCOMFORT IN THE LIGHT OF THE BRONFENBRENNER'S BIOECOLOGICAL MODEL. RESEARCH IN THE SECONDARY SCHOOLS OF KARA IN TOGO

Abstract

This paper addresses the issue of selected behavioural problems connected with attitudes of secondary school students in the light of the Bronfenbrenner's bioecological model of human development (PPCT). The empirical research was carried out among 931 students (including 47.5%

girls) of the average age of 18.69 from secondary schools in the city of Kara in Togo. The research focused on the students' specific cultural context and problems experienced at school, which may, in a synergistic effect, lead to the emergence and deepening of school discomfort. The study of school discomfort should always take into account the cultural, personal and historical context of students. This is extremely important for the validity of scientific research and its social relevance.

STUDIUM DYSKOMFORTU SZKOLNEGO W ŚWIETLE MODELU BIOEKOLOGICZNEGO BRONFENBRENNERA. BADANIA W SZKOŁACH ŚREDNICH W KARA W TOGO

Abstrakt

Niniejszy artykuł koncentruje się na niektórych problemach dotyczących zachowania i postaw uczniów szkół średnich odczytywanych w świetle modelu bioekologicznego rozwoju człowieka (PPCT) Bronfenbrennera. Badania empiryczne objęły 931 uczniów (w tym 47,5% dziewcząt) w średnim wieku 18,69 lat ze szkół średnich w mieście Kara w Togo. Zainteresowania badawcze dotyczyły usytuowania ucznia w określonym kontekście kulturowym, przeżywającego swoiste problemy w doświadczeniu szkolnym, które w synergicznym oddziaływaniu na jego osobę mogą powodować powstawanie i pogłębianie się dyskomfortu szkolnego. Badanie dyskomfortu szkolnego powinno zawsze uwzględniać kontekst kulturowy, osobisty i historyczny uczniów. Jest to niezmiernie istotne dla naukowego znaczenia badań i ich przydatności społecznej.

Słowa kluczowe: dyskomfort szkolny, model bioekologiczny, doświadczenia szkolne, uczniowie, kontekst kulturowy

INTRODUZIONE

La scuola è l'istituzione privilegiata per la preparazione delle nuove generazioni all'inserimento attivo nella società (Aprea 2019, 95). Questa preparazione, promossa negli anni, riguarda molti aspetti della vita come la formazione intellettuale, le abilità pratiche, i comportamenti in gruppo, la cura di sé stessi e dell'altro. Purtroppo l'esperienza di alcuni alunni si presenta come un insieme di fallimenti e di difficoltà che superano le normali fatiche del processo di apprendimento. Lo stare a scuola è generalmente una sofferenza soggettiva che poi impedisce loro di assolvere adeguatamente ai compiti e limita l'espressione positiva delle qualità. In questi casi, si può parlare propriamente di "disagio scolastico".

La ricerca presentata si concentra sul disagio scolastico, definito come la sofferenza psicologica prolungata dell'alunno, spesso visibile attraverso i comportamenti disfunzionali che ne compromettono la vita sociale e le prestazioni scolastiche, soprattutto durante il secondo decennio di vita (Mancini 2006; Alfonso Aguila et al. 2015). Vengono ripresi i principali risultati delle recenti ricerche sul tema, focalizzando l'attenzione sugli alunni del secondo grado della scuola secondaria generale. L'insorgenza del disagio, essendo circoscritta al contesto scolastico ed evidenziandosi inizialmente nei comportamenti e risultati scolastici dell'alunno (Moksnes et al. 2016), richiede uno studio che parta dalle azioni pedagogiche all'interno della scuola (Stanzione 2017, 116). Tuttavia, non si deve mai perdere di vista il fatto che l'apprendimento viene influenzato dall'insieme di ciò che avviene

dentro e fuori della scuola (Hacker i Hayes 2017). Perciò, la relazione tra la famiglia e la scuola (Yamauchi et al. 2017), la situazione di alcuni alunni provenienti dalle minoranze culturali, linguistiche o altre (Crawford, Snyder i Adelson 2019; Rojas i Avitia 2017), meritano l'attenzione del ricercatore che indaga sull'esperienza diretta e esplicita dell'alunno a scuola (Thiessen 2007). Appare evidente, dunque, che non si possa descrivere o spiegare un fenomeno così complesso, facendo riferimento a uno schema lineare semplice di causa-effetto (Bracci i Grange 2016).

Diverse teorie interpretative sono state utilizzate nelle scienze psicosociali per effettuare una lettura del disagio scolastico (Triani 2006). In questa ricerca, si è inteso riunire diversi punti di vista e campi d'indagine che riguardano i soggetti in crescita, gli adulti e l'intera società nella quale avviene la specifica esperienza scolastica sotto l'unico "modello bioecologico dello sviluppo umano", che include quattro componenti interrelate: il processo, la persona, il contesto e il tempo (Bronfenbrenner 2001; Bronfenbrenner i Morris 2006).

Il disagio scolastico rappresenta il risultato di un processo educativo intenzionale e non un comportamento isolato, la sua lettura interpretativa non può escludere la considerazione dell'intero processo iniziale ovvero di tutta l'esperienza scolastica dell'alunno. Inoltre, il disagio scolastico è un problema che colpisce l'alunno in prima persona, ma i fattori all'origine del fenomeno provengono da tutto il sistema educativo, o meglio da tutto il contesto ecologico di sviluppo in cui il ragazzo è inserito. La verifica della formulazione teorica riguardante lo sviluppo umano, in un contesto culturale diverso da quello dell'elaborazione sarà, dunque, di particolare interesse (Thalmayer, Toscanelli i Arnett 2020). La nostra ricerca, infatti, pur focalizzando l'attenzione sull'alunno, si estende a tutte le persone e a tutti gli ambienti prossimi o lontani che influiscono sullo sviluppo del ragazzo a scuola (Capurso 2015). Riassumendo, la presente ricerca è guidata principalmente dalla domanda: *Come leggere il disagio scolastico degli alunni delle scuole secondarie di Kara in Togo alla luce del modello bioecologico di Urie Bronfenbrenner?*

Questo studio si presenta come una ricerca correlazionale su gruppi indipendenti con un disegno trasversale e persegue due obiettivi: la valutazione della presenza del disagio scolastico nelle scuole di Kara e la proposta di modalità di prevenzione e, possibilmente, intervento sul disagio scolastico. Siamo partiti dall'ipotesi generale (IG): *Il disagio scolastico è associato alle difficoltà relazionali dell'alunno con gli altri e con l'ambiente scolastico*. L'ipotesi generale viene poi tradotta in tre ipotesi specifiche:

Le ragazze manifestano il disagio scolastico meno dei ragazzi (IS1).

Una buona qualità della relazione con gli insegnanti è negativamente correlata con il disagio scolastico (IS2).

Il livello di disagio scolastico manifestato è legato al tipo di scuola frequentata (IS3).

1. METODO

Precisiamo ora il metodo seguito e cioè la scelta dei partecipanti, gli strumenti usati e la procedura di somministrazione dei questionari e di raccolta dei dati.

1.1. Partecipanti

La popolazione di studio è rappresentata dall'insieme degli alunni iscritti nelle tre classi delle scuole secondarie di secondo grado dell'insegnamento generale del comune di Kara in Togo, per l'anno scolastico 2018-2019. Gli alunni contattati sono stati 1243 su un totale di 6297, tra i quali 892 (71,76%) nelle scuole statali. I partecipanti alla ricerca in definitiva sono stati 931, tra i quali 656 nelle scuole statali. Il campione, dunque, è rappresentativo del 14,79% della popolazione.

1.2. Strumenti

Gli strumenti usati per questa ricerca sono essenzialmente dei questionari.

La scheda degli indicatori socio-demografici (ISD)

Questa scheda contiene una serie di domande che permettono di delineare il profilo dell'alunno: genere, età, cittadinanza, classe, scuola e religione.

La Scale for Interpersonal Behavior (SIB)

La Scala di valutazione del comportamento interpersonale e assertivo di W. Arrindell è un questionario di autovalutazione del disagio percepito nel mettere in atto determinati comportamenti. È composta da 4 aree di comportamento che corrispondono a 4 dimensioni indipendenti tra di loro (manifestazione di sentimenti negativi, espressione e gestione dei limiti personali, assertività di iniziativa, abilità nel ricevere e esprimere sentimenti positivi). Il questionario si presenta come una serie di items con risposta su scala Likert a 5 punti che va dal "Per niente" (1) a "Enormemente" (5), a seconda della corrispondenza della situazione descritta con il proprio comportamento abituale. La somma dei punteggi ottenuti nelle diverse aree costituisce il punteggio globale di disagio (Arrindell 2004; Bouvard et al. 1999).

Per la nostra ricerca, pur utilizzando la validazione in francese, abbiamo estratto i 25 items che corrispondono alla forma ridotta (SIB-r), come viene indicata nella versione italiana, e lasciato l'aspetto della frequenza del disagio.

La Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)

La MSLSS è uno strumento che fornisce un profilo multidimensionale della soddisfazione generale dei ragazzi rispetto a 5 ambiti importanti della vita: la famiglia, la scuola, gli amici, l'ambiente di vita e il sé. Per la nostra ricerca, abbiamo usato la versione francese di 30 items con risposta su scala Likert a 4 punti, per ridurre la dispersione dei risultati (Huebner 2001; Fenouillet et al. 2015).

La Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)

Il Questionario HBSC (Comportamenti collegati alla salute in ragazzi di età scolare) poggia sui lavori di una rete internazionale di ricercatori provenienti da diverse discipline tra cui la psicologia e la pedagogia. Gli studi scientifici sulla giustificazione teorica, lo sviluppo degli items e la validazione dei questionari sono

consegnati nel protocollo internazionale HBSC 2013-2014 (Currie et al. 2014; Herr 2016). Abbiamo scelto la dimensione “Ambiente scolastico” (HBSC, 23-27) a causa del suo legame con il disagio scolastico.

1.3. Procedura

La somministrazione dei questionari è stata fatta dopo l'incontro di presentazione della ricerca e del consenso informato, tra gennaio e marzo 2019, nelle aule scolastiche e sempre in presenza del ricercatore principale. I questionari raccolti sono stati codificati e le risposte sono state caricate su un file Excel. I punteggi grezzi della SIB sono stati trasformati in punti T.

2. RISULTATI

La ricerca ha coinvolto 931 alunni, di età media 18,69 anni [SD = 2,23], con il 47,5% di ragazze e il 52,5% di ragazzi. Le categorie di scuola erano così rappresentate: il 70,5% per la statale, il 5,2% per la privata, il 19,1% per la cattolica e il 5,3% per l'islamica.

L'analisi fattoriale esplorativa della SIB ha permesso di verificare la struttura a 4 fattori e cioè l'assertività d'iniziativa, l'espressione e la gestione dei limiti personali, l'assertività positiva e la manifestazione dei sentimenti negativi. La scala presenta un α di Cronbach = ,737. Su un totale di 924 questionari validi, abbiamo dei punteggi di “Disagio generale” che vanno da 34 a 82 punti T, Media= 59,58, Mediana=60,00 e SD= 8,95. Seguendo la classificazione in 3 categorie (Arrindell 2004, 48-49), abbiamo così il 0,6% degli alunni con un punteggio basso di disagio (al di sotto dei 40 punti T), il 54,6% con un punteggio medio di disagio (tra i 40 e i 60 punti T) e il 44,8% degli alunni con un punteggio alto di disagio (oltre i 60 punti T).

L'analisi fattoriale esplorativa della MSLSS ha permesso di verificare la struttura a 5 fattori, che sono, la famiglia, gli amici, il sé, l'ambiente e la scuola. La scala presenta un α di Cronbach = ,810. I punteggi di soddisfazione per la vita degli alunni (MSLSS) vanno da 1,83 a 3,97, Media= 3,13, Mediana=3,13 e SD=,34. Su un totale di 927 questionari validi, abbiamo dei punteggi di soddisfazione per la scuola (MSLSS_Scuola) che vanno da 1,71 a 4,00, Media= 3,32, Mediana=3,42 e SD=,39. Seguendo una distinzione dicotomica data dalla scala Likert a 4 punti usata per lo strumento, troviamo 2 categorie di alunni: quelli che hanno un punteggio di soddisfazione per la scuola inferiore a 3 (16,2%) e quelli che hanno un punteggio di soddisfazione per la scuola da 3 in su (83,8%).

Nella relazione pedagogica, l'86,8% degli alunni ha una opinione favorevole o molto favorevole degli insegnanti contro il 13,2% che ne ha una opinione sfavorevole o media.

In questa ricerca, l'incrocio tra il disagio generale e la soddisfazione per la scuola ci permette di rintracciare la configurazione del disagio scolastico. Da una parte abbiamo la condizione necessaria ma non sufficiente che è la presenza del

disagio e dall'altra, abbiamo la condizione determinante ma non esclusiva che è l'insoddisfazione per la scuola, contesto specifico del disagio scolastico. L'interazione di questi due elementi crea le condizioni per lo sviluppo del disagio scolastico. Riassumendo i risultati, abbiamo dunque il 16% degli alunni del campione studiato che presenta il disagio scolastico, tra i quali il 10% ne presenta una forma grave caratterizzata da un livello elevato di disagio (Arrindell 2004, 42-44).

Per valutare la presenza del disagio scolastico alla luce del modello bioecologico di Bronfenbrenner, abbiamo cercato di far emergere i principali risultati in vista della verifica delle ipotesi specifiche, che si farà mediante l'approccio della verifica dell'ipotesi nulla.

Per l'IS1, abbiamo fatto il t-test per campioni indipendenti in base al genere sessuale. Per le altre ipotesi invece, abbiamo fatto l'analisi della varianza ad una via (ANOVA-one way) raggruppando gli alunni in tre gruppi in base alla qualità della relazione con gli insegnanti (IS2) e poi, in quattro gruppi a seconda della tipologia di scuola frequentata (IS3).

3. DISCUSSIONE

Per la prima ipotesi specifica, da una parte, non esiste una differenza significativa nei punteggi di soddisfazione per la scuola sulla base del genere sessuale: $t(925) = 1,202$, $p = 0,230$ ma soltanto un andamento coerente con l'ipotesi evidenziato dalla media leggermente a favore delle ragazze che risultano più soddisfatte: $M_F = 3,34$, $SD = 0,38$; $M_M = 3,31$, $SD = 0,40$. Qui, la differenza tra le medie è $M = 0,03$, 95% CI [-0,02 - 0,08] (Tabelle 1). Dall'altra parte, i risultati del t-test sulla manifestazione del disagio in base al genere sessuale indicano una differenza statisticamente significativa: $t(922) = 4,429$, $p < 0,001$, $d = 0,292$ e coerente con l'ipotesi. La media di disagio dei ragazzi ($M_M = 60,81$, $SD = 8,97$) è più elevata di quella delle ragazze ($M_F = 58,22$, $SD = 8,74$) con una differenza significativa tra le medie $M = 2,59$, 95% CI [1,44 - 3,73] (Tabelle 1). Quindi, mettendo insieme i risultati dei due test, rifiutiamo l'ipotesi nulla dell'assenza di differenze nella manifestazione del disagio scolastico in base al genere sessuale. Di conseguenza riteniamo come supportata dai risultati, l'ipotesi Specifica 1 (IS1): *Le ragazze manifestano il disagio scolastico meno dei ragazzi.*

Questi risultati sono vicini a quelli della ricerca tra gli adolescenti, secondo la quale le ragazze hanno più piacere ad andare a scuola mentre i ragazzi associano maggiormente la scuola alle emozioni negative come la tristezza, la stanchezza o la depressione (Courtinat-Camps e Prêteur 2010). Tuttavia, gli stessi risultati sono contrari alle conclusioni delle ricerche che suggeriscono che le ragazze sono più stressate per la scuola rispetto ai ragazzi, qualunque sia la classe considerata (Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy e Cazenave-Tapie 2015). Però si deve precisare che la maggior percezione dello stress da parte delle ragazze a livello scolastico va associata a una sensibilità emotiva molto più raffinata che consente loro di comprendere meglio le esigenze delle richieste ambientali.

Tabelle 1. T-test per campioni indipendenti – IS1

		Statistiche di gruppo				
		Genere sessuale	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
SIB_Score	Maschile		484	60,8079	8,97214	,40782
	Femminile		440	58,2227	8,73766	,41655
M_School	Femminile		442	3,3371	,37740	,01795
	Maschile		485	3,3063	,39986	,01816

T-test per campioni indipendenti

		Test di Levene di uguaglianza delle varianze		T-test di uguaglianza delle medie						
		F	Sig.	t	gdl	Sig. (2-code)	Differenza fra medie	Differenza errore standard	Intervallo di confidenza per la differenza al 95%	
									Inferiore	Superiore
SIB_Score	Assumi varianze uguali	,249	,618	4,429	922	,000	2,58512	,58369	1,43961	3,73064
	Non assumere varianze uguali			4,435	917,635	,000	2,58512	,58295	1,44105	3,72920
M_School	Assumi varianze uguali	,093	,761	1,202	925	,230	,03077	,02560	-,01947	,08101
	Non assumere varianze uguali			1,205	923,859	,228	,03077	,02553	-,01934	,08088

Ciò permette di gettare una nuova luce sugli effetti anche soltanto moderati, del genere sessuale sull'esperienza scolastica. Infatti, alcune ragazze potrebbero essere meno recettive agli stereotipi di genere, anzi andare contro queste visioni discriminanti per proseguire e riuscire a scuola. I ragazzi sarebbero, invece, più conformisti, probabilmente perché sostenuti dall'ambiente culturale scolastico circostante dove la presenza femminile è molto debole (Senayah i Tchagnaou 2017). Alcune ricerche recenti nel contesto scolastico togolese hanno messo in evidenza la permanenza, nei manuali scolastici, di stereotipi sessisti in riferimento alle ragazze (Akakpo-Numado i Amouzou-Glikpa 2018), come anche lo svolgimento poco accurato e sbrigativo dell'orientamento scolastico, che fa pensare che le ragazze siano meno attrezzate intellettualmente per seguire l'indirizzo scientifico

rispetto ai compagni maschi (Amouzou-Glikpa i Akakpo-Numado 2018). L'amministrazione nazionale, che considerava le ragazze psicologicamente e intellettualmente arretrate rispetto ai ragazzi (Gbikpi-Bénissan 2011, 26-27), ha impiegato molto tempo per rendersi conto dell'importanza della promozione della donna per il bene dell'intera nazione e per mettere in atto delle misure a sostegno della scolarizzazione delle ragazze (Lange 2003).

La capacità delle ragazze di resistere a un ambiente così sfavorevole e di manifestare un disagio scolastico meno forte rispetto ai ragazzi, denota una forza interiore non percepibile a prima vista (Lange 1998). Così, nonostante i cambiamenti amministrativi e strutturali degli ultimi due secoli, la cultura è rimasta fondamentalmente patriarcale in questa parte del continente africano (Diop 1982). A differenza di ciò che si evince dalla storia ufficiale e dalla cronaca (Hemedzo i Ahiablame 2014), l'importanza della donna come madre, zia o sorella ci porta a pensare che il genere sessuale femminile sia molto più forte di quanto sembri.

Per la seconda ipotesi specifica, da una parte, le differenze tra i gruppi nella manifestazione del disagio in base alla qualità della relazione con gli insegnanti sono statisticamente significative: $F(2, 897) = 21,435, p < 0,001, \eta^2 = 0,046$ (Tabella 2) indicando come al crescere della qualità di relazione con gli insegnanti, diminuiscono le manifestazioni di disagio. Dall'altra parte, le differenze tra i gruppi nella soddisfazione a scuola sono statisticamente significative e in coerenza con l'ipotesi, indicando come la soddisfazione per la scuola aumenti con la qualità della relazione con gli insegnanti: $F(2, 900) = 18,272, p < 0,001, \eta^2 = 0,039$ (Tabella 2).

Quindi, rifiutiamo l'ipotesi nulla dell'assenza di differenze nella manifestazione del disagio scolastico in base alla qualità della relazione con gli insegnanti. Di conseguenza riteniamo come supportata dai risultati, l'Ipotesi Specifica 2 (IS2): *Una buona qualità della relazione con gli insegnanti è negativamente correlata con il disagio scolastico.*

Tabella 2. ANOVA – IS2

Descrittivi

	N	Media	Deviazione std.	Errore std.	Intervallo di confidenza 95% per la media		Minimo	Massimo
					Limite inf.	Limite sup.		
SIB_Score								
Bassa	120	63,1417	9,22665	,84227	61,4739	64,8095	42,00	82,00
Media	343	60,5598	9,04836	,48857	59,5988	61,5207	39,00	82,00
Alta	437	57,7826	8,31385	,39771	57,0010	58,5643	34,00	82,00
Totale	900	59,5556	8,92000	,29733	58,9720	60,1391	34,00	82,00

M_School								
Bassa	120	3,1583	,43819	,04000	3,0791	3,2375	1,71	4,00
Media	343	3,2911	,37816	,02042	3,2510	3,3313	2,00	4,00
Alta	440	3,3857	,36758	,01752	3,3513	3,4202	1,71	4,00
Totale	903	3,3196	,38886	,01294	3,2942	3,3450	1,71	4,00

ANOVA univariata

SIB_Score					
	Somma dei quadrati	gdl	Media dei quadrati	F	Sig.
Fra gruppi	3262,758	2	1631,379	21,435	,000
Entro gruppi	68267,464	897	76,106		
Totale	71530,222	899			
M_School					
Fra gruppi	5,322	2	2,661	18,272	,000
Entro gruppi	131,071	900	,146		
Totale	136,394	902			

I nostri risultati forniscono un solido supporto empirico all'incidenza negativa di una buona qualità della relazione con gli insegnanti sulla manifestazione del disagio scolastico. In questo, i risultati sono in linea con la maggior parte delle ricerche sulla relazione alunno-insegnante che ne evidenziano gli effetti benefici. Ad esempio, l'adattamento degli alunni all'ambiente scolastico è associato all'utilizzo di metodi di studio adeguati ma anche alla capacità di stabilire delle relazioni soddisfacenti con gli insegnanti, come sottolineato dalle conclusioni di una ricerca nella scuola secondaria (Pombeni, Zappal e Guglielmi 2002). Sulla stessa linea, troviamo per gli alunni l'associazione positiva tra la buona relazione con gli insegnanti e l'impegno a scuola e la messa in atto di comportamenti non-problematici (De Laet et al. 2016). Una conclusione simile si deduce da una ricerca che indica come il fatto di ricevere un supporto consistente da parte degli insegnanti faccia percepire meno pesanti le esigenze scolastiche (Meylan et al. 2015). Tenendo conto dello studio di Gordon che sottolinea l'importanza di un clima di reciproco rispetto tra alunni e insegnanti per il buon andamento del processo di insegnamento-apprendimento (Gordon 1974), possiamo ritenere che ci siano le premesse per lo svolgimento adeguato dell'intero processo educativo.

Per la terza ipotesi, da una parte, la differenza tra i 4 gruppi di alunni nella manifestazione del disagio è statisticamente significativa e in coerenza con l'ipotesi, indicando come i punteggi del disagio differiscano a seconda della tipologia di scuola frequentata: $F(3, 920) = 4,978$, $p = 0,002$, $\eta^2 = 0,016$.

Dall'altra parte, non esiste una differenza significativa nei punteggi di soddisfazione, in base alla tipologia di scuola frequentata. Inoltre, l'ordine crescente delle

medie (scuola islamica – statale – privata – cattolica) non corrisponde alle previsioni nel caso in cui l'ipotesi specifica fosse vera: $F(3, 923) = 0,885, p = 0,448$ (Tabella 3).

Quindi, sbagliamo nel rifiutare l'ipotesi nulla dell'assenza di differenze nella manifestazione del disagio scolastico in base al tipo di scuola frequentata. Di conseguenza riteniamo che i risultati non siano consistenti con l'Ipotesi Specifica 3 (IS3): *Il livello di disagio scolastico manifestato è legato al tipo di scuola frequentata.*

Qui, i risultati della nostra ricerca non supportano le previsioni per quanto riguarda la relazione tra il disagio scolastico e il tipo di scuola frequentata dagli alunni.

La distinzione tra le scuole (statale – privata – cattolica – islamica) non sembra produrre una conseguente differenza nell'espressione della soddisfazione per la scuola. Ciò contrasta con le conclusioni della ricerca che ha evidenziato come gli alunni delle scuole private avevano una percezione di benessere a scuola superiore a quella degli alunni delle scuole statali (Guimard et al. 2015). Allo stesso modo, non è possibile collegare il disagio scolastico degli alunni alla percezione di supporto ricevuto da parte del personale della scuola né unire le strutture istituzionali di una scuola e i risultati scolastici degli alunni, come affermato nelle conclusioni di ricerche precedenti (Zullig, Huebner i Patton 2011; Kwong i Davis, 2015). Inoltre, abbiamo osservato come solo il 10,3% degli alunni abbia cambiato di tipo di scuola rispetto all'anno precedente (ISD) e che il 95,4% dichiara di amare molto o moltissimo la propria scuola, il che indica un legame affettivo fortissimo con la propria scuola (HBSC, 24). Le eventuali differenze nella valutazione delle scuole non riguarderebbero, dunque, l'aspetto esteriore ma altre caratteristiche strutturali che influirebbero sull'esperienza scolastica degli alunni (Meece, Anderman i Anderman 2006).

Tabella 3. ANOVA – IS3

Descrittivi								
	N	Media	Deviazione std.	Errore std.	Intervallo di confidenza 95% per la media		Minimo	Massimo
					Limite inf.	Limite sup.		
SIB_Score								
Privata	48	56,9375	8,89036	1,28321	54,3560	59,5190	40,00	76,00
Islamica	49	58,8367	8,23192	1,17599	56,4723	61,2012	44,00	78,00
Statale	650	59,2646	8,74713	,34309	58,5909	59,9383	34,00	82,00
Cattolica	177	61,6441	9,57405	,71963	60,2239	63,0643	37,00	82,00
Totale	924	59,5768	8,95018	,29444	58,9990	60,1547	34,00	82,00
M_School								
Privata	48	3,3185	,36480	,05265	3,2125	3,4244	2,57	4,00
Islamica	49	3,3061	,38465	,05495	3,1956	3,4166	2,29	4,00
Statale	652	3,3107	,39017	,01528	3,2807	3,3407	1,71	4,00
Cattolica	178	3,3636	,39455	,02957	3,3052	3,4219	1,86	4,00
Totale	927	3,3210	,38941	,01279	3,2959	3,3461	1,71	4,00

ANOVA univariata

	Somma dei quadrati	gdl	Media dei quadrati	F	Sig.
SIB_Score					
Fra gruppi	1180,976	3	393,659	4,978	,002
Entro gruppi	72756,569	920	79,083		
Totale	73937,544	923			
M_School					
Fra gruppi	,403	3	,134	,885	,448
Entro gruppi	140,014	923	,152		
Totale	140,417	926			

Questi risultati mettono in evidenza una carenza del nostro disegno di ricerca che, diversamente da quanto auspicato per l'applicazione efficace del modello bioecologico dello sviluppo umano, si era limitato alla classica distinzione delle scuole come vengono registrate presso le autorità nazionali dell'educazione, senza andare oltre l'etichetta per vedere il contenuto (Bronfenbrenner 1992). La differenza tra le scuole in relazione al disagio scolastico potrebbe essere rilevata dall'esterno, però le caratteristiche importanti che contribuiscono a definire il quadro dentro il quale gli alunni vivono la loro esperienza scolastica vanno osservate con precisione, all'interno delle scuole. Può darsi che alcune scuole formalmente registrate in diverse tipologie, abbiano le stesse caratteristiche che favoriscono o impediscono il disagio scolastico.

Riassumendo, la centralità dell'alunno, inserito in un determinato contesto culturale, e che vive una sua particolare esperienza scolastica potrebbe, sotto gli effetti sinergici di alcuni fattori, sviluppare un disagio scolastico che costituisce appunto il nucleo dei contributi della nostra ricerca.

4. LIMITI E SUGGERIMENTI

Nonostante i risultati ottenuti in questo studio, alcuni limiti permangono. Prima di tutto, lo svolgimento della ricerca empirica tra gennaio e marzo 2019. Un'indagine durante un periodo diverso e meno favorevole per l'incontro degli alunni avrebbe raccolto un'adesione quantitativa probabilmente inferiore ma in compenso gli effetti qualitativi sull'esperienza scolastica si sarebbero espressi maggiormente. Poi, c'è il fatto di non aver testato l'impatto dei contesti ambientali più remoti, come il lavoro dei genitori o la formazione degli insegnanti, che intervengono comunque nell'esperienza scolastica degli alunni.

Considerando i risultati della nostra ricerca e i problemi rimasti senza soluzione soddisfacente, avremmo due suggerimenti per i futuri studi sul tema. In prima istanza, l'indagine su cosa significhi e quanto sia importante per l'alunno avere delle relazioni di qualità con gli insegnanti, gli amici e la propria famiglia in vista di

una buona esperienza scolastica; secondariamente, la descrizione sistematica delle caratteristiche principali delle scuole secondarie di Kara per far emergere, al di là delle categorie nominative ufficiali, gli elementi reali che incidono sul vissuto quotidiano degli alunni e che potrebbero favorire una migliore esperienza scolastica.

Implicazioni

I risultati ottenuti in questa ricerca permettono di indicare alcune implicazioni.

La prima è rappresentata dalla centralità dei processi prossimali in atto nell'esperienza scolastica. Infatti, lo sviluppo dell'alunno si realizza grazie alle interazioni che avvengono tra lui, le persone, gli oggetti e i simboli che fanno parte del suo ambiente più prossimo. La relazione dinamica e progressiva che si instaura tra l'alunno e il suo ambiente – fisico, interpersonale e simbolico – contribuisce allo sviluppo che si può definire come un insieme di continuità e cambiamenti osservabili nel tempo (Bronfenbrenner 1992, 190). L'insegnamento-apprendimento che avviene nella relazione pedagogica con l'insegnante, la risoluzione di problemi e l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze, costituiscono il nucleo dei processi prossimali nei quali l'alunno è costantemente e stabilmente coinvolto durante il periodo scolastico (Bronfenbrenner i Morris 1998, 996). Il disagio scolastico prende forma all'interno di queste relazioni e interazioni come esito negativo dell'esperienza scolastica.

La seconda implicazione riguarda la promozione dell'esperienza scolastica positiva. Promuovere l'esperienza scolastica positiva equivale a favorire delle interazioni di qualità. Un altro settore privilegiato di concretizzazione dei risultati della nostra ricerca sarebbe, dunque, la promozione delle abilità relazionali e delle competenze degli alunni (Lerner et al. 2005; Seligman et al. 2009), la formazione degli insegnanti e il sostegno per non tralasciare le dinamiche interpersonali e i cambiamenti tecnologici nell'impostazione delle attività didattiche (Senayah et al. 2016; Tchagnaou et al. 2018; Aprea 2019), la collaborazione con gli altri ricercatori, per favorire un approccio multidisciplinare dell'educazione (Senayah i Akakpo-Numado 2017; Nubukpo 2019).

Questa è una via da percorrere per spezzare i legami che mantengono gli alunni nella sofferenza del disagio scolastico, sostenendo i processi di sviluppo armonico dei ragazzi, per contribuire a fare di loro una parte attiva nella costruzione di una nuova società umana.

Bibliografia:

- Akakpo-Numado, Y. Sena i Amévor Amouzou-Glikpa. 2018. Les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires au Togo: quelles incidences sur les filles? *BenGéo. Revue semestrielle de Géographie du Bénin*, 24(12), 179-195.
- Alfonso Aguila, Belkis et al. 2015. Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.

- Amouzou-Glikpa, Amévor i Sena Y. Akakpo-Numado. 2018. L'option de la série littéraire par les filles dans l'enseignement secondaire au Togo: un choix rationnel ou stéréotypé? *LONNIYA. Revue du Laboratoire des Sciences Sociales et des Organisations (LASSO)*, 1(5), 11-37.
- Aprea, Valentina. 2019. *La scuola dei centennials*. Milano: Egea.
- Arrindell, Willem. 2004. *SIB. Valutazione del comportamento interpersonale e assertivo*. Trento: Erickson.
- Bouvard, Martine et al. 1999. Psychometric appraisal of the Scale for Interpersonal Behavior (SIB) in France. *Behaviour Research and Therapy*, 37(8), 741-762.
- Bracci, Francesca i Teresa Grange. 2016. Indagare il disagio scolastico: una ricerca situata. *Pedagogia più Didattica*, 2(2). Dostęp: 14.12.2019. <https://www.univda.it/wp-content/uploads/2018/12/Indagare-il-disagio-scolastico-.pdf>.
- Bronfenbrenner, Urie i Pamela A. Morris. 1998. The ecology of developmental process. W: *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development*, red. Damon William i Richard M. Lerner, 993-1028. New York: John Wiley.
- Bronfenbrenner, Urie i Pamela A. Morris. 2006. The Bioecological Model of Human Development. W: *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development*, red. Damon William i Richard M. Lerner, 793-828. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, Urie. 1992. Ecological systems theory. W: *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*, red. Ross Vasta, 187-249. London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, Urie. 2001. The bioecological theory of human development. W: *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*, red. Urie Bronfenbrenner, 3-15. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Capurso, Michele. 2015. Supporting Children's Development Through Educational Work: A Bioecological Perspective. *Psychology and Education – An Interdisciplinary Journal*, 52(3-4), 34-50.
- Courtinat-Camps, Amélie i Yves Prêteur. 2010. Expérience scolaire à l'adolescence: quelles différences entre les filles et les garçons? W: *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, red. Copier Croity-Belz et al., 99-113. Ramonville Saint-Agne: Eres.
- Crawford, Brittany F., Kate E. Snyder i Jill L. Adelson. 2019. Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies*, 31(1), 43-74. DOI: 10.1080/13598139.2019.1568231.
- Currie, Candance et al. 2014. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study Protocol: Background, Methodology and Mandatory items for the 2013/14 Survey*. St Andrews: Child and Adolescent Health Research Unit (CAHRU). Dostęp: 21.04.2021. <http://www.hbsc.org/methods/>.

- De Laet, Steven et al. 2016. Transactional Links Between Teacher-Student Relationships and Adolescent Rule-Breaking Behavior and Behavioral School Engagement: Moderating Role of a Dopaminergic Genetic Profile Score. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1226-1244. DOI: 10.1007/s10964-016-0466-6.
- Diop, C. Anta. 1982. *L'unité culturelle de l'Afrique noire. Domaines du patriarcat et du matriarcat dans l'Antiquité classique*. Paris: Présence Africaine.
- Esparbès-Pistre, Sylvie, Geneviève Bergonnier-Dupuy i Pascal Cazenave-Tapie. 2015. Le stress scolaire au collège et au lycée: différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87-112. DOI: 10.7202/1034487ar.
- Fenouillet, Fabien et al. 2015. Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale – MSLSS). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(1), 83-90. DOI : 10.1037/a0037624.
- Gbikpi-Bénissan, François. 2011. *Le système scolaire au Togo sous mandat français, t. 2: Son adaptation à la société colonisée*. Paris: L'Harmattan.
- Gordon, Thomas. 1974. *T.E.T.: Teacher Effectiveness Training*. New York: P.H. Wyden.
- Guimard, Philippe et al. 2015. Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & Formations*, 88-89, 163-184.
- Hacker, Andrew H. i Alan Hayes. 2017. Within and beyond: Some implications of developmental contexts for reframing school psychology. *Psychology in the Schools*, 54(10), 1252-1259.
- Hemedzo, L. Komi i Laurent Ahiablame. 2014. L'autorité parentale au Togo: une analyse des faits sur le rôle de l'homme et de la femme dans l'éducation de l'enfant. *Echanges*, 2(1), 219-242.
- Herr, Jeanne. 2016. *La santé des collégiens en France/2014. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Questionnaire à destination des élèves de 4e, 3e et 2nde*. Saint-Maurice: Santé publique France.
- Huebner, E. Scott. 2001. *Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. 2001 Version*. Columbia: University of South Carolina.
- Kwong, Darren i Jonathan R. Davis, 2015. School Climate for Academic Success: A Multilevel Analysis of School Climate and Student Outcomes. *Journal of Research in Education*, 25(2), 68-81.
- Lange, Marie-France. 2003. Inégalités de genre et éducation au Togo. Background paper for the Education for all global monitoring report 2003/4: *Gender and Education for all: The Leap to Equality*. Dostęp: 21.04.2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146799>.
- Lange, Marie-France. 1998. *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Paris: Karthala.
- Lerner, Richard M. et al. 2005. Positive Youth Development. A View of the Issues, *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. DOI: 10.1177/0272431604273211.

- Mancini, Giovanni. 2006. *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Meece, L. Judith, Eric M. Anderman i Lynley H. Anderman. 2006. Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review Psychology*, 57, 487-503. DOI: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258.
- Meylan, Nicolas et al. 2015. Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence: quelles relations? *Education et francophonie*, 43(2), 135-153. DOI: 10.7202/1034489ar.
- Moksnes, Unni K. et al. 2016. The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator. *Social Indicators Research*, 125, 339-357.
- Nubukpo, Kako. 2019. *L'urgence africaine. Changeons le modèle de croissance*. Paris: Odile Jacob.
- Pombeni, M. Luisa, Salvatore Zappal i Dina Guglielmi. 2002. Expérience scolaire et développement psychosocial: une recherche sur les adolescents. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(3), 307-326. DOI: 10.4000/osp.3228.
- Rojas, Eliana D. i Maria J. Avitia. 2017. System approach to pedagogical discourse: CLD leaners. *Psychology in the Schools*, 54(10), 1267-1278. DOI: 10.1002/pits.22080.
- Seligman, E. P. Martin et al. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. DOI: 10.1080/03054980902934563.
- Senayah, K. Eli et al. 2016. Le rôle de la formation des enseignants dans l'acquisition des compétences par les élèves du secondaire au Togo. *African Education Development Issues*, 7, 139-154.
- Senayah, K. Eli i Séna Y. Akakpo-Numado. 2017. Le réseau relationnel et l'insertion professionnelle des diplômés togolais. *Revue Togolaise des Sciences*, 11(1), 267-279.
- Stanzione, Irene. 2017. Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario "Come ti senti?" sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, 10(18), 115-130.
- Tchagnaou, Akimou et al. 2018. Supervision pédagogique et qualité de l'enseignement au Togo. *Observatoire Européen du Plurilinguisme*, 1(3), 65-87.
- Thalmayer, Amber G., Cecilia Toscanelli i Jeffrey J. Arnett. 2020. The neglected 95% revisited: Is American psychology becoming less American? *American Psychologist*, 76(1), 116-129. DOI: 10.1037/amp0000622.
- Thiessen, Dennis. 2007. Researching student experiences in Elementary and Secondary school: An evolving field of study. W: *International Handbook of Student experience in Elementary and Secondary school*, red. Dennis Thiessen i Alison Cook-Sather, 1-76. Dordrecht: Springer Verlag.
- Triani, Pierpaolo. 2006. *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*. Roma: Carocci.

- Yamauchi, Lois A. et al. 2017. Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34.
- Zullig, J. Keith, Scott E. Huebner i Jon M. Patton. 2011. Relationships Among School Climate Domains and School Satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145. DOI: 10.1002/pits.20532.