



Il secchione: rappresentazioni di studenti Uno studio esplorativo

The swot: students beliefs An exploratory study

FRANCO ZAMBELLI • CRISTINA FACCO

Lo studio delle relazioni tra studenti, dei ruoli e delle attribuzioni di etichette che si vengono a creare nel gruppo classe costituisce un settore di indagine di particolare interesse. L'obiettivo della presente ricerca è stato quello di indagare come gli studenti tendano a rappresentare un compagno considerato secchione.

L'analisi effettuata sulle risposte fornite da un gruppo di 334 alunni (181 di scuola media inferiore e 153 di scuola superiore) al questionario appositamente predisposto, ha evidenziato come il genere e degli studenti e del secchione, il livello scolastico e l'autovalutazione determinino rappresentazioni differenti rispetto alla figura del compagno considerato secchione.

Questi dati suggeriscono ulteriori approfondimenti sul ruolo del secchione e su ulteriori variabili che possono influenzare le rappresentazioni degli studenti.

The study of relationships, roles and labelling in the group class constitutes a research topic of particular interest. The present research is aimed to inquire how the students represent a schoolfellow considered swot.

The analysis of the answers given by a group of 334 students (181 of lower secondary school and 153 of upper secondary school) to the purposely arranged questionnaire revealed that sex of both the students and the swot, the school level and self evaluation determine different representations regarding the figure of the schoolfellow considered swot.

These data suggest the opportunity to further study about the swot and the different variables that can influence the representations of students.

Parole chiave: credenze degli studenti, secchione ruolo degli studenti, relazioni tra studenti, gruppo classe, insegnamento.

Key words: students beliefs, swot, roles of students, relationships between students, class group, classroom teaching.

- Cristina Facco - psicologa, cristina.facco@inwind.it
- Franco Zambelli – docente presso la Scuola di Dottorato in “Scienze Pedagogiche, dell’Educazione e della Formazione” Università di Padova (già ordinario di Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di Psicologia dell’Università di Padova), franco.zambelli@unipd.it, franco.zambelli@gmail.com

La classe può apparire come una struttura relativamente semplice, che coinvolge due ruoli socialmente ben definiti: quelli di insegnante e di studente. In essa si possono realizzare interazioni positive e cooperative (Schmuck & Schmuck, 1992) ed esperienze interpersonali gratificanti che possono incoraggiare percezioni positive e modificare pregiudizi negativi (Boliang, Yan e Lei, 2005). Nelle interazioni tra studenti inoltre si delineano e sorgono specifici orientamenti, legati alla situazione di gruppo, che ne influenzano il senso di appartenenza e le modalità di riconoscimento. Di fatto, però, gli studenti non rivestono un singolo ruolo e alcune delle categorizzazioni o identità sociali che vengono loro attribuite sono definite dall'organizzazione formale della scuola, mentre altre sono create, sviluppate e in continua evoluzione all'interno della classe attraverso l'interazione di ciascuno nell'ambito di questo scenario (Martin, 1990). In certe condizioni, per risolvere conflitti inevitabili nei processi relazionali, gli alunni ritengono di poter etichettare e attribuire ai compagni delle etichette e degli stigmi (Brophy, 1998). Un simile processo può avere lo scopo di produrre nel ragazzo coinvolto la riduzione o l'accentuazione di quei comportamenti che vengono stigmatizzati dai compagni, al fine di essere accettato dal gruppo classe o almeno di evitare processi di esclusione. Gli alunni, infatti, tendono ad essere influenzati dall'atteggiamento degli altri compagni nei loro confronti (Furman & Gavin, 1989).

All'interno di una classe si possono consolidare così dei ruoli ben precisi, che vengono usati dalla classe stessa sia per controllarne i membri, sia per confrontarsi con l'insegnante (Van Rossem & Vermande, 2004). Le questioni di ricerca concernenti la classe e le sue molteplici relazioni finora hanno tuttavia ricevuto un limitato interesse da parte dei ricercatori anche se lo studio di simili questioni e dei ruoli degli studenti costituisce un ambito di ricerca importante, utile a una migliore comprensione della dinamica complessiva della classe, necessaria a insegnanti e operatori che agiscono nella scuola. Va sottolineato quanto sia importante la comprensione di simili dinamiche anche in relazione alla loro connessione con l'orientamento motivazionale degli alunni, all'apprendimento, al rendimento scolastico e alle credenze che gli studenti sviluppano intorno a queste tematiche.

Lo studio delle credenze degli studenti si è principalmente sviluppato intorno alle credenze epistemologiche, alle credenze concernenti l'organizzazione della conoscenza, alla natura del sapere, all'influenza sui processi di comprensione e interpretazione di testi, problem-solving e cambiamento concettuale (Hofer & Pintrich, 1997, 2002; Kardash & Scholes, 1996; Mason, Gava, & Boldrin, 2008; Qian & Alvermann, 1995; Schommer, 1990, 1992). Sono numerose anche le ricerche sulle credenze motivazionali (Ames, 1992; Eccles & Wigfield, 2002; Eccles & Wigfield, 1992; Schwinger, Steinmayr, Spinath, 2009; Wolters & Rosenthal, 2000).

Su aspetti relativi alle dinamiche della classe e ai ruoli degli studenti, sono stati talvolta discussi il ruolo del buffone, del coccolino dell'insegnante, del secchione, del solitario, del capro espiatorio, il ruolo dell'escluso o isolato, del prevaricatore o della vittima. Uno studio condotto sul prediletto dell'insegnante (Babad, 2000) ha messo in evidenza come il ruolo che riveste lo studente tenda a determinare il comportamento e le relazioni dei compagni e degli insegnanti nei suoi confronti.

Un ruolo complesso e contemporaneamente a rischio sembra quello del secchione. Secondo Hargreaves (1977), il ruolo del secchione si presenta nella situazione in cui un alunno si impegna nello studio e questo impegno minaccia gli altri, perché pone dei termini di confronto elevati. La stigmatizzazione del compagno considerato secchione e le pressioni cui è sottoposto, per i compagni diventano un mezzo per mettersi in contrapposizione anche con gli insegnanti e con gli obiettivi di studio proposti. Chiamare secchione un compagno sembra comportare quindi alcune conseguenze: costringere in parte il secchione a limitare l'impegno nello studio, allo scopo di farsi accettare dal gruppo classe, a portare gli insegnanti

a non privilegiare questo ragazzo e soprattutto a contenerne le richieste nei confronti della classe. Nella misura in cui tali risultati sono conseguiti, le canzonature dovrebbero diminuire, almeno finché il secchione si adegua alle richieste.

Verrebbe ad instaurarsi una situazione critica in quanto in essa è coinvolto non solo l'alunno ma anche l'insegnante, che però ne è ovviamente all'oscuro. Chi è oggetto di simili pressioni, a sua volta, può evitare di segnalarle all'insegnante, essendosi in qualche modo dinamicamente uniformato alle richieste dei compagni. Tale situazione tende a mettere in discussione l'insegnante stesso e la sua capacità di cogliere e affrontare adeguatamente i processi relazionali e conflittuali presenti in classe, le loro conseguenze e le eventuali ripercussioni sul piano didattico. Il problema, quindi, non risulterebbe risolto, rimanendo sotto traccia, in equilibrio instabile, e continuando a produrre i suoi effetti negativi.

La pressione cui è sottoposto lo studente considerato secchione, è solitamente prolungata nel tempo e gestita collettivamente dai compagni, almeno per certi aspetti, sembrerebbe inquadrabile come una possibile forma di prevaricazione verbale esercitata nei confronti del secchione-vittima.

Secondo Olweus (1993) il bullismo può assumere una forma diretta ed una indiretta. La prima si articola in prepotenze che il prevaricatore rivolge direttamente alla vittima, attaccandola a livello fisico o a livello verbale (insulti, minacce, canzonature, ecc.) o entrambe. Nella seconda forma la vittima è intrappolata in una serie di dicerie sul suo conto e di atteggiamenti di esclusione da parte dei compagni che la condannano all'isolamento. Tra le numerose questioni di ricerca affrontate nello studio della prevaricazione, alcune appaiono di un certo interesse proprio in riferimento al secchione, in particolare quelle riguardanti le caratteristiche di chi è sottoposto a pressioni e prevaricazioni, quelle relative al ruolo dell'insegnante e a risultati delle pressioni (Menesini & Fonzi, 1997).

Gli studi sul bullismo hanno evidenziato in particolare che la pressione cui può essere sottoposta la vittima costituisce un processo non sempre facilmente riconoscibile o individuabile dall'insegnante, in quanto gli attacchi verbali e quelli di tipo socio-emozionale hanno minore probabilità di essere riconosciuti; di fronte alle prepotenze verbali e di tipo indiretto essi esprimono un minor grado di preoccupazione ed una diminuita propensione all'intervento rispetto alle prevaricazioni fisiche (Hazler, Miller, Carney & Green, 2001). Se si considera che la molestia verbale in veste di offesa, minaccia, dilleggio è la forma più comune di bullismo subita sia dai maschi che dalle femmine (Menesini & Fonzi, 1997) e che al passaggio dalla scuola elementare alla scuola media si assiste ad un incremento delle modalità indirette di prevaricazione, si può comprendere quanto gli studenti faticino a riconoscere nei propri insegnanti una disponibilità ad intervenire con efficacia (Genta, Menesini, Fonzi & Costabile, 1996).

Dagli studi sul bullismo si evidenzia anche che negli studenti vittime degli attacchi di prevaricazione il disagio appare strettamente legato a sentimenti di ansia e di paura nelle situazioni sociali, a vissuti di infelicità e di tristezza e alla tendenza ad isolarsi dagli altri (Tani, 1999). Diversi studi hanno evidenziato inoltre una ridotta ricezione da parte delle vittime dei messaggi emozionali (Ciucci & Fonzi, 1999). Il loro essere timide ed ansiose può motivarle a ricorrere frequentemente a "strategie di fuga", come l'evitamento dello sguardo del proprio interlocutore, che se da una parte consentono di ridurre la percezione degli stimoli disturbanti, dall'altra impediscono di orientare il proprio comportamento in base allo stato d'animo dell'altro e di cogliere tutti quei segnali che possono eventualmente significare una disponibilità amichevole da parte dei compagni. Inoltre, Tomada e Tassi (1999) hanno riscontrato la tendenza da parte delle vittime ad intrattenere legami di amicizia con coetanei che condividono la loro stessa condizione in quanto ciò può funzionare come freno al superamento del proprio status di vittima.

Data la centralità della classe e delle sue dinamiche e della risonanza che stanno assumendo i fenomeni di comportamento antisociale a scuola (Schirelli & Mariani, 2002), si sono analizzate le credenze degli studenti sulla classe e sui ruoli che in essa si sviluppano, in particolare su alcuni aspetti relativi al compagno considerato secchione.

Ci si prefigge pertanto di indagare le credenze degli studenti su alcuni aspetti caratterizzanti il secchione, quali il valore che, nelle credenze degli studenti, possono avere lo studio e l'impegno scolastico per il secchione, le relazioni che instaura con i compagni di classe e con gli insegnanti e il ruolo svolto dall'insegnante in questa situazione. Una ulteriore questione che si cercherà di mettere a fuoco riguarda la possibilità di evidenziare se il secchione, in relazione alle pressioni perduranti di cui risulta oggetto, presenta caratteri della vittima di processi di prevaricazione. Sono state inoltre considerate alcune variabili in modo da verificare la loro influenza sulle risposte fornite dagli alunni. Le variabili prese in esame sono: genere dei soggetti e del compagno considerato secchione, per il diverso orientamento verso lo studio spesso mostrato da alunni e alunne, livello di scolarizzazione (ultimi anni della secondaria inferiore e primi della superiore) per le differenti richieste di impegno sollecitato dalle scuole di differente livello, rendimento scolastico dei partecipanti (auto valutato).

Metodo

Partecipanti – Hanno partecipato all'indagine 334 alunni (159 maschi e 175 femmine), dei quali 181 di seconda e terza media, 153 di quarta quinta superiore. Gli alunni sono distribuiti in 16 classi, delle quali 8 appartengono a 2 istituti di Scuola Media inferiore e 8 a due differenti Licei Scientifici della provincia di Padova. Le scuole medie inferiori sono situate in piccoli centri caratterizzati da prevalente attività rurale e di piccola impresa. La componente sociale degli studenti è variata, con una presenza ormai consistente di studenti extracomunitari. Allo stesso modo, la provenienza sociale degli studenti dei licei situati comunque nelle vicinanze di Padova è notevolmente eterogenea.

Strumento – È stato predisposto un questionario. Per la sua costruzione sono state preliminarmente effettuate delle interviste semistrutturate con lo scopo di raccogliere informazioni sulla figura del compagno considerato secchione, sui suoi atteggiamenti e comportamenti, sulle sue relazioni con i compagni di classe e con l'insegnante, etc.. Il questionario è risultato organizzato in tre differenti aree che riguardano aspetti diversi del ruolo del secchione, quali l'impegno nello studio (A), il suo comportamento e gli aspetti relazionali all'interno della classe e con i pari (B), le relazioni con gli insegnanti (C). I partecipanti devono manifestare il loro grado di accordo con gli item proposti su una scala a cinque livelli (1- per niente d'accordo, 2- scarsamente d'accordo, 3- abbastanza d'accordo, 4- molto d'accordo, 5- totalmente d'accordo).

Infine sono stati richiesti agli alunni alcuni dati personali: sesso, classe frequentata, sesso del secchione considerato per esprimere i giudizi, autovalutazione del rendimento scolastico (scarso, sufficiente, buono). I questionari sono stati compilati durante l'orario scolastico. È stato ottenuto il consenso informato dai genitori; in esso sono stati garantiti l'anonimato e la riservatezza dei dati, la loro utilizzazione a solo scopo di ricerca e sono state indicate le modalità di restituzione.

Descrizione e analisi dei dati

Analisi delle componenti principali – Per verificare come siano organizzate le credenze degli studenti nei confronti del compagno considerato secchione, gli item delle diverse aree sono stati sottoposti a differenti analisi delle componenti principali. Ciascuna soluzione ottenuta è stata ruotata secondo il metodo Oblimin con normalizzazione di Kaiser. Per l'interpretazione dei fattori di ogni dimensione si è tenuto conto degli items puri e delle correlazioni item-fattore uguali o superiori a 0.38 in valore assoluto, mentre per quelle negative si è provveduto all'inversione del significato dei rispettivi items. Dato il carattere esplorativo della presente indagine sono riportati anche alcuni fattori con α di Cronbach intorno a 0.60, relativo alla consistenza interna. Nei restanti fattori tali coefficienti si distribuiscono in una gamma compresa tra .76 e .92.

A) Impegno nello studio profuso dal secchione

1. Il primo fattore individuato è rappresentato dall'*importanza attribuita dal secchione allo studio* (% di varianza=17,26; α di Cronbach=0,76; M=3,70). Saturano item quali: - ritiene importante andare bene a scuola; - prende la scuola seriamente; - si impegna molto nello studio per essere bravo. Gli studenti mostrano un certo accordo su tale fattore e ritengono che il compagno secchione consideri importante frequentare la scuola con successo, dimostrando una notevole costanza nello studio e un impegno elevato nella riuscita scolastica.
2. Il secondo fattore riguarda il *modo di studiare del secchione* (% di varianza=11,48; α di Cronbach=0,69; M=3,85). Saturano item quali: - usa la logica, il ragionamento; - studia per capire; - sa sfruttare le sue capacità. Gli alunni esprimono un discreto accordo, ritenendo quindi che il secchione non impara a memoria ciò che studia, usa la logica e il ragionamento, sapendo utilizzare in modo proficuo le sue capacità e dimostrando una buona facilità e rapidità di apprendimento.

B) Comportamenti scolastici del secchione

1. Il primo fattore è rappresentato dall'*aiuto fornito ai propri compagni durante i compiti in classe e interazioni con i compagni nei diversi momenti della vita di classe* (% di varianza=24,77; α di Cronbach=0,83; M=2,76). Saturano item quali: - aiuta solo se ha voglia; - aiuta solo se gli sei simpatico; - a richiesta di aiuto, risponde "chiedimelo più tardi"; - con lui discuto solo di cose che riguardano la scuola; - ride e scherza solo con i suoi amici più stretti. In riferimento agli item di questo fattore, i partecipanti esprimono un modesto disaccordo: ritengono quindi che il compagno risulti abbastanza disponibile ad aiutare in qualsiasi momento, senza procrastinare l'aiuto, suggerendo anche a quei compagni con i quali non ha un ottimo rapporto; inoltre, ritengono che il secchione instauri delle relazioni privilegiate con propri compagni di classe, partecipando al clima della classe.
2. Il secondo fattore riguarda il *comportamento partecipativo durante la lezione in classe* (% di varianza=11,64; α di Cronbach=0,76; M=3,70). Saturano item quali: - si mostra interessato; - interviene, partecipando alla lezione; - è composto; - viene preso in giro. Gli studenti manifestano un buon accordo nell'affermare che tale comportamento è caratterizzato dal partecipare attivamente alla lezione con domande e risposte rivolte all'insegnante, dal mostrarsi partecipe e coinvolto durante la spiegazione, mantenendo un atteggiamento composto, attento ed interessato e dal prendere appunti; viene, però, anche preso in giro.

C) Relazioni tra insegnanti e secchione

1. Il primo fattore emerso è rappresentato dai *privilegi riservati al secchione* (% di varianza=33,94; α di Cronbach=0,92; $M=3,23$). Saturano item quali : - al secchione gli insegnanti danno più occasioni per recuperare; - dicono “Lo interrogheremo la prossima volta”; - “chiudono un occhio”; - gli danno un voto più alto di quello che si merita. Gli studenti si dimostrano abbastanza d'accordo sull'ottenimento di certi privilegi, i quali sono rappresentati, nel caso in cui lo studente non sia preparato come al solito, dal fornirgli più occasioni per recuperare il voto non brillante, oppure dal rimandare l'interrogazione ad un altro giorno, senza penalizzare il ragazzo e tralasciando l'episodio. Solitamente l'interrogazione del secchione è costituita comunque da poche domande e gli insegnanti tendono a sostenerlo moralmente.
2. Il secondo fattore individuato concerne l'*atteggiamento di accondiscendenza verso gli insegnanti* (% di varianza=10,82; α di Cronbach=0,76; $M=3,81$), sul quale vi è un buon accordo da parte degli allievi. Saturano item quali: - cerca di non contraddire l'insegnante per non essere “visto male”; - è accondiscendente. Il secchione cerca di non opporsi, di non andare contro l'insegnante, assecondando le sue opinioni al fine di mantenere la buona immagine che il docente ha di lui.

Al fine di valutare l'influenza che alcune variabili indipendenti (genere dei partecipanti e del secchione, livello scolastico, rendimento scolastico) relative ai soggetti hanno nel determinare i giudizi di accordo o di disaccordo, sono state condotte le analisi della varianza univariate sui punteggi espressi, al fine di verificare se queste variabili modificano, in modo statisticamente significativo, i giudizi forniti dagli studenti sui quesiti presentati nel questionario. Per valutare l'influenza di specifiche variabili sulle risposte dei partecipanti si è proceduto all'ANOVA univariata. Sono stati eseguiti inoltre i confronti multipli a posteriori con il metodo di Scheffè con errore di tipo I pari a $\leq 0,05$, per le variabili con più di due livelli che mostrano una influenza significativa, al fine di poter mettere in luce tra quali gruppi, in particolare, esistono differenze significative.

In fig.1 sono riportati i punteggi medi dei fattori in cui il genere dei partecipanti influisce in modo significativo sulle risposte fornite. I ragazzi sono più convinti rispetto alle ragazze che il secchione sia caratterizzato per l'impegno nello studio ($F_{(1,332)} = 10,360$, $p \approx 0,001$); sono più d'accordo nel riconoscere un atteggiamento attivo del secchione durante la lezione ($F_{(1,332)} = 8,660$, $p \approx 0,003$); e, infine, sono sensibilmente più d'accordo circa l'accondiscendenza del secchione nei confronti degli insegnanti ($F_{(1,332)} = 5,139$, $p \approx 0,024$).

	Area	impegno nello studio	comportamenti scolastici	relazione tra ins. e secch.
	Fattore	importanza dello studio	partecipazione lezione	accondiscendenza
Genere dei partecipanti	maschio	3,82	3,83	3,91
	femmina	3,59	3,59	3,73

Fig.1: M relative ai fattori influenzati significativamente dalla variabile genere dei partecipanti

In fig.2 sono riportati i punteggi medi nel fattore in cui la variabile genere del secchione influisce in modo significativo sulle risposte fornite.

L'ANOVA ha rilevato che alle ragazze secchione viene attribuita una tendenza ad imparare ciò che studiano utilizzando logica e ragionamento in misura minore dei secchioni ($F_{(1,332)} = 3,904, p \approx 0,049$).

	Area - impegno nello studio	
	Fattore - modo di studiare	
Genere del secchione	maschio	3,93
	femmina	3,77

Fig.2: *M relative al fattore influenzato significativamente dalla variabile genere del secchione*

In fig.3 sono riportati i punteggi medi dei fattori influenzati da tale variabile. È emerso che gli studenti di scuola superiore sono leggermente meno in accordo rispetto agli studenti di scuola media circa il modo di studiare del compagno ($F_{(3,330)} = 16,166, p \approx 0,000$). I ragazzi più grandi sono meno d'accordo degli altri sul fatto che il secchione usi la logica e il ragionamento, non imparando a memoria ciò che studia.

Inoltre, l'ANOVA mostra che la variabile influenza le credenze degli studenti sull'aiuto dato durante i compiti in classe ($F_{(1,332)} = 14,173, p \approx 0,000$). Gli studenti di scuola media sono meno d'accordo sul fatto che il secchione aiuti durante i compiti e che socializzi con i compagni rispetto ai ragazzi delle superiori. Sembra che per i ragazzi più giovani il secchione sia meno malleabile e quindi disponibile alle richieste e ai giudizi dei compagni nelle prove in classe e nei diversi momenti della vita di classe.

Infine, la pensione del secchione a mantenere un buon livello di attenzione e interazione durante la lezione è confermata in particolare dagli studenti di scuola media, i quali esprimono un accordo significativamente più elevato rispetto ai compagni delle superiori ($F_{(3,330)} = 5,870, p \approx 0,016$). In sostanza, gli studenti più giovani coinvolti nell'indagine ritengono, in grado maggiore rispetto ai compagni degli altri livelli, che i secchioni siano particolarmente sensibili alle sollecitazioni degli insegnanti, nella direzione di dare l'immagine del bravo studente per cui possono essere canzonati.

	Area	impegno nello studio	comportamenti scolastici	relazione tra ins. e secch.
	Fattore	modo di studiare	aiuto ai compagni	accondiscendenza
Livello scolastico	Scuola media	3,96	2,58	3,77
	Scuola superiore	3,70	2,96	2,62

Fig.3: *M relative ai fattori influenzati significativamente dalla variabile livello scolastico*

In fig.4 sono riportati i punteggi medi di tale variabile. Sulla base dei confronti multipli a posteriori i ragazzi con scarso rendimento scolastico rispetto agli studenti con un buon rendimento risultano molto d'accordo sull'impegno del secchione nello studio. ($F_{(2,331)} = 9,580$, $p \approx 0,017$), così come gli studenti con un rendimento scolastico sufficiente sono più d'accordo rispetto agli studenti con un buon rendimento che il secchione goda dei privilegi che gli insegnanti gli offrono durante l'interrogazione ($F_{(2,331)} = 3,540$, $p \approx 0,030$).

Sembrirebbe che gli alunni che si considerano scarsi o sufficienti siano più sensibili nel ritenere particolarmente impegnato il secchione e nel rilevare una certa preferenza nei suoi confronti da parte degli insegnanti, tendendo così ad aiutarlo maggiormente rispetto al resto della classe.

	Area	impegno nello studio	relazione tra insegnante e secch.
	Fattore	importanza dello studio	privilegi riservati al secchione
Rendimento scolastico	scarso	4,0351	3,5230
	sufficiente	3,7121	3,3030
	buono	3,5873	3,0000

Fig.4: *M relative ai fattori influenzati dalla variabile rendimento scolastico*

Discussione e considerazioni conclusive

L'analisi delle componenti principali ha consentito di isolare differenti fattori e di articolare, confermandole, le aree preliminarmente individuate per la costruzione del questionario.

I fattori isolati evidenziano che gli alunni rappresentano il compagno considerato secchione come un ragazzo che attribuisce molta importanza allo studio (area A – impegno nello studio, fatt.: importanza dello studio) e che dimostra spiccato impegno, responsabilità e costanza nello studio. Non impara a memoria gli argomenti scolastici, anzi usa la logica, il ragionamento e apprende senza particolari difficoltà (area A, fatt.: modo di studiare del secchione).

Nei compiti in classe è abbastanza disponibile ad aiutare i compagni, senza procrastinare l'aiuto ad un momento successivo, suggerendo anche a quei compagni con i quali non ha un ottimo rapporto. Durante la lezione, il secchione sembra partecipare moderatamente al clima della classe (area B – comportamenti scolastici del secchione, fatt.: aiuto fornito ai compagni), riuscendo ad instaurare delle relazioni soddisfacenti. Partecipa molto attivamente alla spiegazione, mostrandosi interessato e coinvolto (area B, fatt.: comportamento durante lezione), atteggiamento che a volte può portare i compagni a canzonarlo.

Gli alunni partecipanti ritengono che gli insegnanti tendano a privilegiare il secchione rispetto agli altri membri della classe, a favorirlo nelle diverse situazioni scolastiche (area C – relazioni tra insegnanti e secchione, fatt.: privilegi riservati al secchione) e che, a sua volta, il secchione cerchi di essere accondiscendente nei confronti dei docenti, evitando di opporsi alle loro opinioni o giudizi e cercando di collaborare (area C, fatt.: accondiscendenza verso insegnanti).

Il secchione appare un ragazzo scolasticamente attivo e impegnato, che interagisce coi

compagni, ma che in classe è oggetto della loro attenzione: può essere preso in giro quando risulta eccessivamente pronto nelle prestazioni scolastiche. In questa dinamica, risulta coinvolto anche l'insegnante per i presunti privilegi attribuiti al secchione in quanto dagli studenti possono essere intesi come mancanza di equità.

È interessante osservare un possibile esito delle pressioni della classe nei confronti del secchione, diverso da quello messo in luce da Hargreaves (1977): piuttosto che manifestarsi una diminuzione dell'impegno da parte del secchione, sembra realizzarsi uno scambio di altro tipo. Il secchione risulta disponibile ad aiutare i compagni nei compiti, cioè fa copiare. Di fatto, nella reciproca e ricorsiva complicità, contro qualsiasi principio di responsabilità nello studio, gli alunni risultano in opposizione agli insegnanti, che continuano invece ad essere all'oscuro della dinamica in atto.

Per questo insieme di comportamenti e caratteristiche, nonostante il secchione sia sottoposto a pressioni ricorrenti, è evidente che la relazione che si instaura tra classe e secchione non è propriamente quella di prevaricazione vs vittima, anche se può ugualmente realizzarsi all'oscuro degli insegnanti. Il secchione risulta tuttavia oggetto di pressioni improprie e diseducative per tutti gli alunni, che riguardano questioni centrali della loro educazione scolastica e della vita della classe, quali l'impegno e la responsabilità nello studio, l'orientamento motivazionale, i processi di apprendimento e di socializzazione.

L'analisi di varianza univariata ha consentito di mettere in luce l'influenza delle variabili indipendenti considerate sulle rappresentazioni degli studenti circa il compagno considerato secchione, mettendone in luce il carattere differenziato.

Per quanto riguarda la variabile genere dei partecipanti i ragazzi sono più convinti rispetto alle ragazze che il secchione sia caratterizzato per l'impegno nello studio, così come sono maggiormente d'accordo nel riconoscere un atteggiamento decisamente partecipativo del secchione durante la lezione, che lo porta ad essere preso in giro e infine una sua buona acccondiscendenza nei confronti degli insegnanti. Gli studenti tendono a sostenere con maggior vigore rispetto alle compagne le caratteristiche del compagno secchione.

Per la variabile genere del secchione, alle ragazze secchione viene attribuita una tendenza ad imparare a memoria ciò che studiano in misura maggiore dei loro compagni secchioni.

La variabile livello scolastico ha messo in evidenza come gli studenti più giovani caratterizzino il compagno considerato secchione in modo significativamente diverso rispetto agli studenti delle classi superiori. I ragazzi di scuola media sono maggiormente d'accordo che il secchione usi la logica e il ragionamento, che non aiuti in maniera considerevole durante i compiti e che interagisca relativamente con i compagni di classe. Gli studenti di scuola media sostengono, anche, una maggiore propensione del secchione a interagire durante la lezione, nella direzione di dare l'immagine del bravo studente e, di conseguenza, tendendo anche a canzonarlo. Per gli alunni più giovani il secchione è un ragazzo che cerca di mantenere il suo ruolo di bravo studente e quindi non soggetto alle pressioni della classe di uniformarsi al gruppo. I ragazzi di scuola superiore invece non vedono il secchione come un compagno diverso, ma che cerca semplicemente di aderire alle loro richieste al fine di essere accettato.

Infine, per la variabile rendimento scolastico, i ragazzi con scarso e sufficiente rendimento scolastico rappresentano il secchione come uno studente particolarmente impegnato nello studio, che gode dei privilegi che gli insegnanti gli riservano maggiormente.

Alla luce delle analisi di varianza condotte, le credenze degli studenti sul secchione si manifestano pertanto come notevolmente differenziate in rapporto alle variabili considerate, multidimensionali, dinamicamente in equilibrio tra pressioni e interazioni in classe. In particolare, alcune richiederebbero ulteriori approfondimenti, come ad esempio il genere, per cui la secchiona nello studio risulterebbe ricorrere significativamente meno dei secchioni

alla logica e al ragionamento, o il livello scolastico per cui la capacità di resistere alle pressioni dei compagni viene riconosciuta in grado significativamente maggiore dai compagni delle medie.

Nel caso considerato del secchione, non si tratta dunque solamente di un processo che coinvolge uno studente oggetto di pressioni e i compagni che le mettono in atto, ma della manifestazione di complesse e ramificate dinamiche presenti in classe, che coinvolgono gli stessi insegnanti e quindi i processi formativi che li riguardano.

I risultati conseguiti richiedono tuttavia di essere confermati ed arricchiti anche con il ricorso a differenti procedure di indagine, ma sottolineano la centralità degli studi sulla classe e sui molteplici ruoli e dinamiche che in essa si sviluppano.

Riferimenti bibliografici

- Ames C (1992). Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.
- Babad E. (2000). Il fenomeno del “prediletto dell’insegnante”: le percezioni e il morale degli alunni. *Psicologia dell’Educazione e della Formazione*, 3, pp. 311-338.
- Boliang G., Yan W. & Lei C. (2005). Classroom effects on the relations between children social behaviors and school adjustment. *Acta Psychologica-Sinica*, 37, pp. 233-239.
- Brophy J.E. (1998). Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. *Journal of Classroom Interaction*, 33, pp. 1-4.
- Ciucci E., & Fonzi A. (1999). La grammatica delle emozioni in prepotenti e vittime. In Fonzi A. (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze.
- Eccles J. S., & Wigfield A. (1992). Students’ motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In Schunk, D. H. e Meece, J. L. (Eds.). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 149-183.
- Eccles J. S., & Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109-132.
- Furman W., & Gavin L.A. (1989). Peers’ influence on adjustment and development: A view from the intervention literature. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*, New York, Wiley, pp. 317-340.
- Genta M.L., Menesini E., Fonzi A., & Costabile A. (1996). Le prepotenze tra bambini a scuola. *Età Evolutiva*, 53, pp. 73-80.
- Hargreaves D.H. (1977). The process of typification in classroom interaction: Models and methods. *British Journal of Educational Psychology*, 47, pp. 274-284.
- Hazler R.J., Miller D., Carney J.V., & Green S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43, pp. 133-146.
- Hofer B. K., & Pintrich P. R. (1997) The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and Knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, pp. 88-140.
- Hofer B. K., & Pintrich P.R. (Eds.) (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kardash C. M., & Scholes R. J. (1996). Effects of pre-existing beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 260-271.
- Martin W. B. (1990), Teaching, schools e society. In E. O. Miranda e Romulo F. Magsino (Eds.), *The culture of the school*, Basingstoke, Hampshire, The Falmer Press, pp. 311-324.
- Mason, L., Gava, M., & Boldrin, A. (2008). On warm conceptual change: The interplay of text, epistemological beliefs, and topic interest. *Journal of Educational Psychology*, 100, pp. 291-309.
- Menesini E., & Fonzi A. (1997). Valutazione della gravità delle prepotenze subite in un campione di ragazzi della scuola media, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, pp. 117-134.

- Olweus D. (1993), *Bullying at school. What we know and what we can do*, Blackwell, Oxford – UK and Cambridge, Massachusetts – USA, (tr. it. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi e ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze, 1996).
- Qian G., & Alvermann D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students learning of science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87, pp. 282-292.
- Schirelli R., & Mariani U. (2002). *Costruire il benessere personale in classe. Attività di educazione nelle competenze affettive e relazionali*, Centro Studi Erickson.
- Schmuck P., & Schmuck R. (1992). *Group processes in the classroom* (6th ed.). Dubuque, IA: Brown.
- Schommer M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 494-504.
- Schommer M., Crouse A., & Rhodes N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp.435-443.
- Schwinger, M., Steinmayr R., & Spinath B (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19, pp. 621-627.
- Tani F (1999). Il bullismo come malessere evolutivo. In Fonzi A. (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze.
- Tomada G., & Tassi F. (1999). L'amicizia nel bullismo: fattore di rischio o di protezione? In Fonzi A. (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze.
- Van Rossem R., & Vermande M.M. (2004). Classroom roles and school adjustment. *Social Psychology Quarterly*, 67, pp. 396-411.
- Wolters C.A., & Rosenthal H. (2000). The relation between students motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, pp. 801-820.

