
MARIO
VIGLIETTI

Nuove prospettive in orientamento

La demotivazione ad apprendere

Una delle constatazioni assai diffuse, specie in situazioni di classi marcatamente eterogenee, ma non solo in queste, è quella della difficoltà che trovano gli insegnanti, a "motivare all'apprendimento" quella parte di alunni che non sanno affrontare che in modo superficiale quanto s'insegna, che non riescono a perseverare nei tentativi di superamento delle difficoltà, che non dimostrano fiducia nelle proprie capacità e che perciò affrontano con poco impegno e senza entusiasmo i compiti e le attività scolastiche, o che alternano momenti di applicazione e d'interesse a lunghe pause di disimpegno e d'indifferenza generale.

Non si può affermare che *non abbiano voglia di apprendere*, ma sentono troppo gravoso per loro studiare cose che non reputano importanti per loro in quel momento, né utili a risolvere i problemi legati alla loro incapacità di trarre profitto dallo studio: in pratica, *vorrebbero apprendere sì, ma cosa piace a loro e senza dover studiare!*

Un contesto del genere crea naturalmente una serie

di sfide per gli insegnanti, riassunte da Maurizio Gentile¹ nei seguenti interrogativi:

"Come fare agire costruttivamente studenti capaci con studenti meno capaci? Come strutturare l'insegnamento tenendo presente che alcuni saranno in grado di portarlo a termine mentre altri faranno più fatica? Quali forme d'istruzione dare agli studenti con scarso rendimento per migliorare la loro situazione scolastica e promuovere un positivo concetto di sé? Come rendere significative le conoscenze da apprendere? Come suscitare curiosità attorno alle conoscenze scolastiche in coloro in cui il desiderio di conoscere si è spento o si è orientato verso temi e contenuti non scolastici?"

Evidentemente si tratta di problemi di natura didattico-formativa diretti a far percepire l'apprendimento come un valore gratificante in sé e da vivere come un impegno di dovere e di responsabilità e non come un obbligo semplicemente da assolvere col minimo sforzo possibile, scegliendo i compiti più facili e le scappatoie di fronte alle verifiche e agli esami. L'obiettivo generale è quello di *"educare i ragazzi ad un livello permanente di motivazione ad apprendere cioè ad una capacità abituale di persistere nei propri compiti nonostante le difficoltà e gli ostacoli e di vivere la situazione di apprendimento come attraente ed interessante"* (Gentile, op. cit., p. 84).

Questa stessa problematica motivazionale, riportata al problema della preparazione alla scelta degli studi e del lavoro, cioè della preparazione dell'alunno a *saper gestire liberamente e con responsabilità le sue scelte per il suo domani*, ha promosso anche per l'orientamento, una linea di positivi interventi e di prospettive di soluzioni, con la valorizzazione di alcuni interventi relativi

1. alla promozione del sentimento di **autoefficacia**,
2. all'apporto degli **stili operativi** tipici dei singoli soggetti, e
3. all'analisi delle **abitudini di studio** messe in atto durante la propria formazione.

1. Autoefficacia ed orientamento

L'autoefficacia è un concetto elaborato dal Bandura² e si riferisce alla *"stima globale che uno possiede circa le proprie abilità in rapporto ad un determinato compito e alla convinzione di potervi riuscire. Da tale stima dipenderà se egli sceglierà o meno una determinata attività e, se la sceglierà, quanto sforzo svilupperà per superare gli eventuali ostacoli e quanto impegno metterà a raggiungere il risultato"*³.

¹ GENTILE M., *Motivare ad apprendere* in ISRE", II, 1998, p. 80.

² BANDURA A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986.

³ K. POLACEK, *L'autoefficacia nell'orientamento*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", 3, 1997, pp. 173-180.

Ora secondo il Bandura, le opinioni che il soggetto si è fatto delle sue possibilità, cioè le *espressioni della sua autoefficacia*, possono variare

1. secondo il "livello", più o meno elevato, di difficoltà dei compiti precedentemente affrontati, sulla base degli insuccessi registrati e dei successi conseguiti,
2. secondo la "forza" legata alla quantità di fiducia nutrita nelle proprie possibilità di ottenere successi e gratificazioni tramite l'impegno e le capacità personali, e
3. secondo l'"ampiezza" del settore di cui il compito fa parte.

Sono, inoltre, quattro le *sorgenti dell'autoefficacia* da lui indicate

1. la *previa esperienza positiva* di successo nel compito affrontato,
2. l'*esperienza vicaria* derivata dall'osservazione ed imitazione di persone di successo (presenza e caratteristiche di "modelli" che affrontano efficacemente determinate situazioni, per es. coetanei o appartenenti allo stesso gruppo di riferimento),
3. la *persuasione verbale* derivata dall'esortazione verbale da parte di terzi, e
4. gli *stati affettivi costruttivi* di rilassamento e buon umore provati.

Ciascuna di queste sorgenti può offrire *valide guide* per procedimenti atti a potenziare l'autoefficacia di soggetti in crescita.

Da notare che l'autoefficacia si differenzia dal "concetto di sé" e di "autostima", (Bandura, 1997) in quanto varia secondo la fiducia che il soggetto nutre nei confronti di proprie specifiche abilità, (riguarda propriamente un *saper di "saper fare"*) indipendentemente da *giudizi di valore* sulle qualità globali dell'individuo e al loro generale funzionamento, caratteristici del concetto di sé. Un individuo può avere un concetto di sé come persona affidabile e responsabile, ma avere anche il sentimento di non riuscire ad affrontare certe mansioni da altri credute a lui congeniali⁴.

Varie ricerche hanno dimostrato il valido contributo apportato dalle *credenze di autoefficacia* in vari settori relativi al rendimento scolastico e professionale, nella predizione di vari esiti dell'agire umano (per es. nel mantenimento della salute per mezzo delle buone abitudini, nella fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare l'ansia, lo stress, di studiare in modo efficace, di gestire adeguatamente il proprio tempo), nel predire sia le scelte scolastiche future sia i livelli delle diverse prestazioni in quanto, osser-

⁴ BANDURA A., (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson, 1996; POLACEK K., *L'autoefficacia: un costrutto utile nell'educazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 1993, 40, pp. 267-280.

- *L'autoefficacia: costrutto e utilizzazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 1995, 42, pp. 927-957.

- *Sviluppo e orientamento professionale della donna*, in "orientamenti Pedagogici", 1985, 32, pp. 247-259.

- *L'autoefficacia nell'orientamento*, in "Orientamento scolastico e Professionale", 3, 1997, pp. 173-180.

va il Bandura (1986), "aiutano a determinare quanto positivamente le persone riescono ad utilizzare le abilità che posseggono"⁵.

Nel *processo decisionale* l'autoefficacia assume ruoli differenti per aiutare a compiere scelte realistiche in rapporto ai requisiti scolastici e professionali (scelta dei fini, esplorazione occupazionale, elaborazione di progetti), permettendo ai più dotati di perseverare con impegno nelle scelte fatte, e offrendo ai meno dotati con scarso livello di autoefficacia, l'occasione di ricevere un aiuto, proporzionato al grado delle loro indecisioni, da parte dell'educatore-orientatore.

L'autoefficacia si è dimostrata inoltre essere un *fattore predittivo* delle varie componenti dello sviluppo professionale indipendentemente da altri fattori (per es. gli interessi)

a) Diagnosi dell'autoefficacia

1. - *La prima fonte di conoscenza* proviene dal contatto diretto con il soggetto nel vedere con

qual sicurezza di sé egli sa padroneggiare le sue azioni e decisioni nell'affrontare gli impegni che la realtà quotidiana gli impone nel lavoro che deve svolgere.

Un *elevato senso della propria autoefficacia* si associa, in genere, a fiducia, a maggior perseveranza di fronte all'ostacolo, a capacità d'iniziativa e di autocontrollo, e conseguentemente a maggiori possibilità di successo personale. *Uno scarso senso di autoefficacia* si accompagna, invece, di solito, ad indecisione, a minor autonomia, a maggior vulnerabilità, a facili rinunce, alla ricerca del compromesso, al sorgere di stati d'ansia, con la conseguenza di un minor controllo della situazione.

2. - *Una seconda fonte di conoscenza* è offerta dall'uso di *guide di osservazione* o da *questionari* appositamente preparati che permettono di indirizzare meglio le proprie osservazioni e di codificarne quantitativamente e qualitativamente i risultati, in varie situazioni sociali.

Ultimamente sono stati pubblicati, in Italia, alcuni interessanti questionari adatti per alunni di scuole elementari e medie, per studenti delle medie inferiori, e studenti delle scuole medie superiori, breve e di facile somministrazione. Ricordiamo:

a) Il questionario dell'autoefficacia percepita⁶ composto da 36 domande significative, che permettono di evidenziare sette *Scale di Credenze*:

⁵ HACKETT G., *L'autoefficacia nella scelta della carriera e nella crescita professionale*, in BANDURA, op. cit., (1996); L. NOTA, *Le credenze di autoefficacia nell'orientamento alle scelte scolastico professionali*, in "Psicologia e Scuola", n. 91, 1998, pp. 139-148; L. NOTA, S. SORESI, *Aspettative di autoefficacia, career decision-making e interessi professionali*, in "Psicologia e Scuola", n. 83, pp. 35-44, 1997.

⁶ C. PASTORELLI - G.V. CAPARRA - A. BANDURA, *La misura dell'autoefficacia percepita in età scolare*, in "Età Evolutiva" n. 61, ottobre 1998, pp. 28-40.

1. Credenze che i soggetti hanno circa le loro capacità nello studio delle materie scolastiche
2. Credenze dei soggetti circa le loro capacità di regolare la propria motivazione e lo svolgimento delle materie scolastiche.
3. Credenze circa le loro capacità d'imparare una serie d'attività del tempo libero (sports, musica, danza, ecc.)
4. Credenze sulle loro capacità a resistere alle pressioni di gruppo e a comportamenti a rischio: alcool, tabacco, trasgressività
5. Credenze sulle loro capacità a soddisfare le aspettative degli insegnanti, genitori, compagni e personali.
6. Credenze sulle loro capacità d'intraprendere e mantenere relazioni sociali.
7. Credenze sulle loro capacità di saper far valere le proprie opinioni in situazioni interpersonali e di gruppo.

b) Il Questionario "Quanta fiducia ho in me?"

La versione per la Scuola media inferiore comprende 47 item nei confronti dei quali il soggetto è invitato ad indicare quanto ritiene ogni affermazione in sintonia con la propria attuale situazione.

I fattori d'autofiducia evidenziati sono:

1. Fiducia nei confronti delle proprie capacità e possibilità di riuscita
2. Fiducia nei confronti delle proprie capacità di gestire situazioni decisionali difficili
3. Fiducia nei confronti delle proprie capacità di pianificare e realizzare delle decisioni
4. Fiducia nei confronti delle proprie capacità di portare a termine compiti difficili
5. Fiducia nei confronti delle proprie capacità d'autocontrollo emozionale

La versione per la scuola media superiore comprende 43 item e, analogamente alla forma della media inferiore, evidenzia quattro fattori d'autofiducia:

1. Fiducia d'essere capace ad affrontare con successo situazioni ed attività diverse
2. Fiducia di essere capace a portare a termine compiti ed attività varie
3. Fiducia di saper prendere decisioni in presenza di situazioni difficili e impegnative
4. Fiducia nei confronti delle proprie capacità di autocontrollo emozionale.

La nuova prospettiva d'inserire tra gli obiettivi dell'assistenza orientativa la rilevazione del *grado di auto-efficacia* del soggetto, rappresenta un positivo passo avanti nel dare all'individuo una maggior conoscenza delle sue probabilità di riuscita, garantendone una più ampia sicurezza e libertà di prese di decisioni in un clima di ottimismo e di minor disagio psicologico.

⁷ L. NOTA e S. SORESI, *Questionario Quanta fiducia ho in me?* in *Supplemento a "Psicologia e Scuola"* n. 92, (1998/1999), pp. 160-163.

b) Valorizzazione motivazionale del senso di autoefficacia

Uno degli scopi di ogni educatore-insegnante è certamente quello di educare i suoi alunni ad *un livello permanente di motivazione ad apprendere*, favorendo in loro *la persistenza* di un vivo senso di *autoefficacia* di fronte ai vari compiti dell'apprendimento, mediante varie *strategie didattiche e relazionali* di mutua collaborazione. Così facendo porta anche un non indifferente contributo alla realizzazione dell'obiettivo finale dell'orientamento, di favorire cioè nell'alunno il sorgere di una più ottimistica e libera presa di decisione per il suo avvenire di studio o di lavoro.

Tra le **strategie didattiche** "finalizzate a sviluppare negli studenti l'abilità di credere nelle proprie capacità personali...", ne vengono ricordate alcune che riportiamo per far vedere *come si può fare per orientare insegnando*^a:

1. - Convincere gli studenti che possono riuscire

– Uno dei principi che decisamente "ha contribuito al miglioramento della qualità dell'istruzione, è stato il riconoscimento dell'importanza di promuovere nei ragazzi *un senso di fiducia* nelle proprie capacità di apprendimento" inviando agli studenti messaggi, sia diretti che indiretti, di valorizzazione personale, sulla base dei *segnali significativi della motivazione ad apprendere* che possono nascere in loro, per esempio, prima d'intraprendere un'attività, prima di prendere una decisione, o a seguito di un'esperienza di successo o di fallimento, quali: "potrei farcela...", "non ho qualità positive dentro di me...", "sarò in grado di portare a termine questo compito...", "se m'impegno con continuità posso sviluppare la mia intelligenza...", "l'insegnante ce l'ha con me...", "questa scuola è troppo difficile per me..." (Bandura, 1977).

– Segnali promozionali dell'insorgere di un sentimento di fiducia positiva nelle proprie capacità di apprendimento (e quindi di poter riuscire), nascono inoltre dalle informazioni che provengono dalle *valutazioni di comprensione*, dirette più alla persona che al compito scolastico assolto, cioè all'impegno messo in atto e all'iniziativa dimostrata o strategie usate, nell'affrontare le richieste d'informazione e di accuratezza, proprie del lavoro scolastico.

– Altra fonte di fiducia di potercela fare, nasce nel favorire negli allievi, la coscienza che la *valutazione dei compiti scolastici* nasce dalla *considerazione* (che l'insegnante fa o dovrebbe fare) *dei diversi livelli di partenza* (dato che non tutti entrano in scuola con lo stesso bagaglio di conoscenze e di competenze), più che dal livello degli altri compagni o da livelli ideali del "come dovrebbe essere", usando note graduatorie o punteggi di miglioramento. In questa prospettiva, infatti, "tutti hanno pari opportunità di successo, vale a dire gli studenti di alto, medio e basso rendimento sono ugualmente sfidati a

^a SALVIN, R.E. (1988), *Student team learning: An overview and practical guide*, Washington, DC: National Education Association.

fare del loro meglio. La motivazione riflette, quindi, la possibilità evidente di migliorarsi, di ricevere un riconoscimento pubblico e di poter ottenere un esito positivo a partire dal livello attuale delle proprie conoscenze e competenze. Gli studenti sono pertanto costantemente in competizione con se stessi".

2. - *Favorire interazioni positive*

- Il dare il via a *lavori di gruppo*, rappresenta un'ulteriore via di motivazione all'apprendimento, in quanto ognuno, agendo nel gruppo, si sente corresponsabile del successo globale, impara a "valorizzare l'apprendimento in se stesso, e, mentre prova gratificazione per l'acquisizione di conoscenze e per lo sviluppo delle sue capacità", sperimenta il vantaggio di veder migliorare il senso della propria autoefficacia.

3. - *Favorire il desiderio di conoscere e scoprire*

- Altro incentivo motivazionale può anche essere rappresentato dal favorire il *desiderio di conoscere e di scoprire*, facendo leva sul bisogno naturale di colmare il divario tra ciò che si sa (o che s'immagina di sapere) su un dato argomento o fatto, e come sono realmente le cose, offrendo agli alunni occasioni di ricerca e di apprendimento sul come risolvere il nuovo problema cui sono interessati. Si può pensare, per esempio, che le conoscenze acquisite in un gioco (scacchi, dama, ecc.) siano più che sufficienti per riuscire a vincere un principiante, invece l'imprevisto di una mossa ... ridimensiona il problema...

4. - *Rendere significativo l'apprendimento*

- Altre vie di motivazione allo studio, consistono nel *rendere significativo l'apprendimento*,

per esempio:

- collegandolo alla *soluzione di problemi di vita quotidiana* che maggiormente interessano la gente in vista di una miglior qualità di vita, evidenziando, con esempi concreti, l'apporto che ognuno, se studia, può riuscire a dare, anche senza essere uno scienziato. Caso tipico: il programma de "I Cervelloni" presentato in TV.

- ipotizzando *situazioni fuori dell'ordinario*: per esempio "cosa capiterebbe se venisse a mancare il sale, l'acqua, l'elettricità....se non ci fosse il cambiamento delle stagioni....se tutti avessimo fattezze fisiche perfettamente uguali?"...e così via, si può far capire meglio il senso della loro funzione, ed in tal modo contribuire a motivarne oggettivamente la conoscenza e l'importanza per lo svolgimento della vita sociale di ogni giorno.

In conclusione, gli accenni teorici presentati dalla ricerca scientifica, di cui abbiamo cercato di dare un'idea sommaria, rappresentano una semplice guida-stimolo all'intervento dell'educatore nell'intento di *potenziare il senso di autoefficacia e di motivazione allo studio* dei suoi alunni al fine di pro-

muoverne il successo scolastico. Sarà suo compito individuare strategie didattiche tali, come indica il Consiglio dell'Unione Europea (1997, p. 254), "da soddisfare la diversità degli interessi, dei bisogni e delle capacità degli allievi.....e di assicurare che tutti i giovani beneficino al massimo dell'istruzione, mediante misure diverse, fra cui la valutazione dei progressi realizzati e la definizione di obiettivi per il miglioramento dei risultati"⁹.

2. L'apporto degli stili conoscitivi

Oltre la valorizzazione del senso dell'autoefficacia per favorire l'apprendimento o per vagliare la congruenza di una decisione di scelta professionale, assume anche una notevole importanza la considerazione degli *stili di pensiero*, nel funzionamento delle abilità intellettive, in funzione del successo scolastico. Le *differenti modalità di pensare e di apprendere* degli alunni (*=stili di pensiero*) rappresentano, infatti, un fattore di successo o di insuccesso, se risultano in consonanza o meno con i contesti di apprendimento o con le prestazioni lavorative professionali¹⁰.

Abilità intellettive, performances, e stili sono in realtà, modalità operative distinte che *congiuntamente* contribuiscono a definire il comportamento del soggetto. "Un dato su cui esiste consenso, fa osservare lo Sternberg, è che *le differenze testate di abilità* spiegano solamente il 20% della variazione nelle prestazioni scolastiche e addirittura soltanto il 10% della variazione delle performances lavorative. Cosa ne è del resto della variazione - dell'inspiegata variazione dell'80% a scuola e del 90% nel lavoro? Una fonte di tale variazione potrebbe risiedere negli *stili di pensiero*." (*op. cit.*, p. 45).

Basta pensare ai diversi modi con cui le persone organizzano il proprio modo di pensare e di agire: c'è chi preferisce fare le cose a modo suo, senza legarsi a schemi predefiniti, chi invece procede solo in base a regole ben chiare, c'è chi lavora bene solo se è a contatto con altri, chi lavora bene solamente da solo, chi sa adattarsi alle situazioni e chi invece ama andare al di là delle regole abituali, ecc.

Orbene l'esperienza dimostra che *le varie attività svolte in consonanza con il proprio stile, sono generalmente destinate al successo*, e che il non tenere conto degli stili personali, ma unicamente delle abilità, sia nell'apprendimento scolastico, che nel consigliare un'attività professionale, si cor-

⁹ Al riguardo, ricorda ancora il Gentile, è da tenere presente, per lo sviluppo della motivazione e di alti livelli di apprendimento. l'importanza che assume la percezione delle proprie abilità (senso di autoefficacia) nel contesto scolastico, unitamente alla strutturazione delle attività scolastiche in una serie di scopi specifici; M. GENTILE, *La percezione delle proprie abilità come funzione delle condizioni di apprendimento*, in "Orientamenti Pedagogici" n. 42, 1995, p. 42.

¹⁰ Rimandiamo, a questo riguardo, al volume di R. STERNBERG, *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi* (ed. Erickson, 1997) da noi sintetizzato nella "Rassegna CNOS": M. VIGLIETTI, *Stili di pensiero ed abilità intellettive*, in "Rassegna CNOS", n. 2, 1998, pp. 60-70.

re il rischio di avviare talenti, magari buoni, a scelte di probabile insoddisfazione.

Il cercare di cogliere questa consonanza diventa pertanto uno dei compiti qualificanti sia per l'arte d'insegnare (si fa apprendere più facilmente se viene attivato il proprio stile), sia per l'arte di guidare a una scelta di carriera soddisfacente di studio o di lavoro. Non per nulla si dice che "scegliere una professione è più che scegliere un lavoro", è "*scegliere uno stile di vita*".

3. Stili attributivi e abitudini di studio

L'osservazione dei comportamenti degli individui e la ricerca scientifica hanno messo in evidenza la comune tendenza degli individui di "*attribuire*" l'origine dei loro successi ed insuccessi, ad "un insieme abbastanza stabile di tipi di cause, che viene adottato come "modello" per spiegare la realtà, e che come tale costituisce il loro *stile di attribuzione*".

Data la generalità di questa tipologia e l'incidenza che presenta sulla dinamica delle varie strategie di apprendimento, ci sembra possa essere di grande interesse il prenderne atto attraverso la presentazione dettagliata di un accurato studio (di cui ci serviamo) di Rossana De Beni ed Angelica Moè¹.

1. - Sulla base di varie ricerche, si fa notare che, in rapporto all'apprendimento e alla sua motivazione, i diversi stili di attribuzioni producono effetti differenti secondo i tipi di cause: interne (per es. impegno, abilità), o esterne (caso, fortuna, difficoltà del compito...) da cui hanno origine. In particolare:

- a) *sulle aspettative*: per questo, se l'attribuzione di un evento, positivo o negativo, trae origine da cause stabili (per es. dalle abilità), l'attesa sarà di successo o insuccesso secondo il grado di abilità presente; se l'attribuzione ha invece origine da cause interne (es. accentuata demotivazione), è assai probabile che ci sia un'attesa d'insuccesso;
- b) *sulla perseveranza nei compiti particolarmente impegnativi*: l'attribuzione, positiva o negativa degli eventi, a cause esterne instabili (caso, fortuna, impegno momentaneo...), preconizza di solito facili abbandoni dei compiti assunti
- c) *sulle emozioni*: se conseguenti un successo, determinano soddisfazione o sconforto; in caso d'insuccesso, danno origine a sfiducia nelle proprie qualità o a stati di depressione e di fallimento, ecc.

2. - Per valutare i diversi tipi di attribuzione, cioè quanta importanza, ad esempio, lo studente attribuisce a fattori interni (quali abilità, impegno per-

¹ R. DE BENI - A. MOÈ, *Stile attributivo ed abitudini di studio: confronto fra soggetti normali e con difficoltà di apprendimento*, in "Orientamenti Pedagogici", 43 (1996) p. 559.

sonale) o a fattori esterni (facilità o difficoltà del compito, fortuna, aiuto) più o meno stabili o controllabili, si sono costruiti questionari appositi, tra cui quello di De Beni e A. Moè ne rappresenta uno dei più significativi per l'analisi del rapporto tra attribuzioni e abitudini di studio.

Prenderne atto può dare un supporto notevole alla propria osservazione diretta.

Una conoscenza guidata, infatti, dei vari tipi di attribuzione, aiuta l'insegnante a comprendere meglio l'incidenza che questi esercitano sia sulle motivazioni allo studio che sulle probabili strategie di apprendimento scolastico, messe in atto dagli studenti.

Infatti:

- chi attribuisce il successo all'impegno, all'interesse e alla motivazione personale, promuove strategie di studio e di autocontrollo che lo aiutano ad apprendere e ad avere prestazioni mnemoniche ottimali;
- chi invece pensa di riuscire o di non farcela, unicamente a causa di fattori esterni (caso, aiuto, difficoltà del compito...) o per effetto del tipo di abilità posseduta (considerata imm modificabile: quel che è, è), è meno portato a usare valide strategie di apprendimento o a individuare utili abitudini di studio, data la convinzione di non poter controllare gli eventi e quindi dell'inutilità di strategie particolari per riuscire, fino alla possibilità di giungere a quello stato di "impotenza appresa" (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978), consistente nella convinzione dell'inevitabilità del fallimento.

In definitiva, si può ritenere che "Lo stile attributivo potrebbe essere caratterizzato tendenzialmente da:

- alta attribuzione all'impegno che si accompagnerebbe alla alta fiducia di sé, a una buona prestazione e all'uso corretto di strategie
- alta attribuzione all'abilità da cui, in caso di successo, oltre alla alta fiducia nelle proprie capacità, potrebbe anche dipendere un atteggiamento passivo nei confronti dello studio ("riesco perché sono bravo, dunque non serve che m'impegni") e, nel caso d'insuccesso, una situazione d'impotenza appresa, o fenomeni di tipo depressivo ("non sarò mai capace, sono un fallito!") o d'ansia ("devo affrontare delle situazioni di cui non sono all'altezza").
- alta attribuzione a fattori esterni accompagnata da un atteggiamento fatalistico e superstizioso, nonché passivo, per cui le cose vanno come devono andare e non c'è nessuna possibilità di controllo". (op. cit. p. 602)

3. - In rapporto alle abitudini di studio, in consonanza con altri ricercatori¹², si fa notare che solitamente "le migliori abitudini comprendono fattori relativi all'ambiente in cui si studia, al proprio atteggiamento interiore, alle

¹² CORNOLDI, DE BENI e GRUPPO MT, *Questionario "Imparare a studiare"* 1993; PELLERÉY M. - F. ORIO, (1995) *La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico. Costruzione, validazione e standardizzazione di un Questionario di Autovalutazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 42, pp. 683-726.

abitudini di vita, alle relazioni sociali, allo spirito con cui si affronta lo studio. Uno *studente strategico* sa gestire il proprio tempo, dosare le pause, studiare in un ambiente luminoso, silenzioso, senza persone che disturbano e avendo a disposizione il materiale necessario, ha uno stile di vita equilibrato, mangia e dorme adeguatamente e svolge attività sociali e sportive" (op. cit., p. 604). In genere, chi riconosce l'importanza dell'impegno per la buona riuscita e possiede corrette abitudini di studio è più strategico e più metacognitivo (cioè sa meglio valorizzare ed utilizzare i suoi processi mentali) e di conseguenza, a differenza di chi attribuisce la buona riuscita o il fallimento alle sole cause esterne, va con più probabilità incontro al successo.

Un risultato pedagogicamente interessante che è emerso, oltre quello della correlazione positiva tra le attribuzioni e le abitudini di studio, è quello che "indica l'esistenza di un peggioramento delle abitudini di studio nel passare dalla prima alla terza media, peggioramento che è ancor più grave per chi si trova ad essere svantaggiato ed in situazione di disagio fin dall'inizio" in quanto "i ragazzi di classe terza rispetto ai più giovani, *attribuiscono* meno all'impegno e di più alla fortuna". (op. cit., p. 611). Si constata cioè un peggioramento delle abitudini di studio e dello stile attributivo, col progredire delle classi, specie per coloro che hanno difficoltà di apprendimento per l'incapacità che hanno di trasferire e generalizzare le strategie apprese a nuove situazioni.

Un programma di recupero, dovrebbe insegnare ad apprendere *almeno una strategia comune* per ogni compito, ed includere elementi intesi a modificare le attribuzioni (che in genere sono di tipo esterno) in altre di tipo interno e controllabili, quali l'impegno. (op. cit., p. 612)

CONCLUSIONE. Senso di autoefficacia, stili attributivi e abitudini di studio come ulteriori obiettivi di formazione e di orientamento alle scelte.

Più che di scoperte nuove, si tratta di atteggiamenti educativi, più o meno ampiamente e coscientemente, già attuati dalla scuola, ma per lo più *in modo dissociato dal finale obiettivo dell'orientamento* dei giovani a diventare i "protagonisti" delle loro scelte di studio e di vita civile e professionale, in un mondo che esige capacità di cambiamento, di autogestione e di flessibilità al nuovo, non comuni.

Partendo dal postulato che *la mentalità orientativa dovrebbe far parte della professionalità di ogni insegnante*, abbiamo cercato di riproporre alcune riflessioni già note, ma spesso dimenticate, che possono aiutare a rendere più efficaci e mirati gli interventi formativi diretti ad offrire ai giovani una miglior conoscenza delle loro potenzialità in funzione delle mete formative da raggiungere, anche se siamo sempre coscienti che tra il dire ed il fare c'è sempre di mezzo un mare...che in ogni caso bisogna pur sempre cercare di attraversare.