

MARIO  
VIGLIETTI\*

## Gli stili del successo ed insuccesso scolastico: suggerimenti ai fini dell'orientamento

*Gli alunni cercano di spiegare in vari modi le loro esperienze di successo o insuccesso scolastico e formativo; l'articolo analizza alcune ipotesi di attribuzione del successo o insuccesso scolastico per giungere a suggerimenti e stimoli pedagogico-orientativi per gli educatori*

### Un quadro d'ipotesi

Le spiegazioni che gli alunni danno dei loro successi o delle loro difficoltà nell'apprendere, oscillano tra molteplici *attribuzioni causali* delle loro prestazioni.

Ne ricordiamo alcune:

1. *a spiegazione dei loro fallimenti*, pongono o la mancanza di interesse, o un senso d'incapacità o di disistima personale, oppure insufficienti conoscenze di base, indisposizione allo sforzo e all'impegno personale, insofferenza alla disciplina scolastica; e

2. *a spiegazione dei loro successi*, pongono il senso di responsabilità personale, (senso del "dovere"), la soddisfazione di affrontare e superare le difficoltà, il desiderio di apprendere, l'impegno e la regolarità nell'assolvimento dei compiti loro assegnati dagli insegnanti, il desiderio di confrontarsi, ecc.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> MARIO VIGLIETTI, *Efficienza intellettuale e orientamento*, in "Rassegna CNOS", 2, 2002, p.72-78; DWECK CAROL, S., *Teorie del sé* Ed. Erickson, Trento, 2000, p. 1-26; DWECK CAROL S. e Legget, E.I. (1988), "A social-cognitive approach to motivation and Personality" in "Psychological Review", 95, p. 256-273.

\*Esperto di orientamento – Cospes Di Torino Rebaudengo.

Questo quadro d'ipotesi non può lasciare indifferente l'insegnante sulla necessità di *rendersi conto dei singoli tipi di cause che stanno all'origine dei suddetti atteggiamenti*, se basate su motivazioni interne d'autocontrollo o su motivazioni esterne indipendenti dall'individuo, quali ad esempio, un insegnamento diverso dalle attese, (impostato più sulla formazione culturale che tecnico-pratica), la pressione sociale legata al livello della famiglia e alle diverse aspettative di successo, o il rapporto socioaffettivo con l'insegnante derivante dalla valutazione pedagogico-scolastica, buona o meno buona, dovuta alle prestazioni passate dell'allievo, e così via.

Rendersi conto di queste motivazioni che sottostanno ai processi di apprendimento, permetterebbe, infatti, di adattarsi più proficuamente al *bisogno di autovalorizzazione* che tutti gli allievi provano, mettendoli di fronte alla percezione di possibili nuove strategie a favore del loro successo.

## Il vaglio delle ipotesi

Riportiamo, a questo riguardo, i dati di una ricerca<sup>2</sup> diretta a verificare a che cosa l'alunno, in base al suo *livello scolastico* (elevato, medio, debole), al suo *stato sociale* (derivante da famiglia benestante, media, povera) e al suo  *sesso*, attribuisce il suo successo o insuccesso scolastico.

Si sono prese in considerazione le seguenti ipotesi:

**1° Ipotesi:** "Un *buon* allievo dovrebbe tendere a spiegare le sue difficoltà ricorrendo a cause interne e controllabili, mentre il *cattivo* allievo dovrebbe tendere a spiegare le sue difficoltà ricorrendo a cause esterne e dunque incontrollabili. Di conseguenza, il primo tenderebbe ad essere più perseverante, mentre il secondo dovrebbe essere maggiormente incline ad un rapido abbandono".

**2° Ipotesi:** "Verificare se esiste un legame tra il livello scolastico dell'allievo e lo stile educativo dei genitori" derivante dal *tipo di strutturazione familiare* basato su precise regole, distinto in:

- tipo di strutturazione *debole* (in cui non esiste alcuna regola)
- tipo di strutturazione *fluida* in cui esistono regole facilmente adattabili alle varie situazioni tipo di strutturazione *rigida* in cui le regole rimangono invariabili qualunque sia il contesto.

**3° Ipotesi:** "Sapendo che le materie insegnate non hanno lo stesso peso istituzionale, si vuol verificare se esiste una differenziazione nella rappre-

<sup>2</sup> EDMOND PAUL ASSY, "Représentation des difficultés scolaires chez les élèves ivoiriens", in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 2002, 31, n. 2, p. 263-282.

sentazione dell'insuccesso da parte dell'alunno, relativamente a tre materie: *Matematica, Francese, Lingue*, e, in particolare, per la matematica, "vedere se nell'alunno in difficoltà in questa materia, ci sia una più spiccata tendenza all'abbandono, spiegata in termini di cause incontrollabili (mancanza di capacità)".

### **L'analisi dei risultati**

La ricerca fu condotta mediante un questionario applicato ad un campione di 300 allievi di scuola media di primo livello (14-15 anni), elaborato sulla base di una serie di *colloqui individuali* riguardanti i seguenti temi:

- a) la rappresentazione del "buon allievo";
- b) la percezione di sé e degli altri nel gruppo della classe, e del funzionamento globale della classe;
- c) l'individuazione delle cause delle difficoltà scolastiche (per ciascuno e per tutti) riscontrate nelle varie discipline;
- d) lo stile educativo nella famiglia;
- e) le motivazioni vissute per il lavoro scolastico;
- f) la scelta vocazionale e il livello di aspirazione.

Si mirava a conoscere la natura del legame esistente tra le spiegazioni offerte dagli alunni, i loro risultati di fatto (successo o insuccesso) e i loro comportamenti, al fine di dar il via a mirati interventi educativi e didattici utili per il buon andamento formativo della scuola.

*La ricerca diede i seguenti risultati:*

1. Per gli allievi "buoni" la riuscita risultò essere legata principalmente all'attenzione, poi allo sforzo personale, ed infine all'organizzazione.

Per gli allievi "deboli" la riuscita risultò maggiormente legata allo sforzo e alla buona volontà.

2. Per gli allievi "buoni e medi", in genere, non si notarono differenze particolari: ambedue collegavano le loro difficoltà a mancanza di sforzo nell'applicazione allo studio, mentre "i deboli" le collegavano a mancanza di efficacia.

Invece, per il francese, tanto gli allievi "forti" come "i medi" collegavano la loro difficoltà principalmente alla mancanza di capacità e poi, in proporzione minore, alla mancanza di sforzo; i "deboli" invece, collegavano le loro difficoltà soprattutto alla mancanza di sforzo.

Le spiegazioni delle difficoltà in matematica venivano collegate primariamente alla mancanza di capacità, poi alla difficoltà del compito ed infine alla mancanza di sforzo.

3. Infine, marginalmente, si rilevò che lo stile educativo incoerente, veniva ordinariamente associato all'abbandono dello studio.

In sintesi: *l'insuccesso* sarebbe da collegarsi principalmente ai seguenti fattori: *mancanza di sforzo, mancanza di capacità, mancanza di interventi pedagogici e socio-familiari, adeguati.*

### **Alcune riflessioni pedagogico-orientative**

Sappiamo che *le cause cui si attribuisce l'insuccesso scolastico* si presentano generalmente suddivise in tipologie strutturalmente differenziate secondo le caratteristiche individuali, familiari, ambientali, etniche e sociali degli alunni, e che per ciascuna di esse si cerca unitariamente (tra scuola, famiglia, e specialisti in scienze psicopedagogiche...) d'individuare rimedi che ne neutralizzino il più possibile gli effetti.

È anche noto che di fronte alla richiesta del "perché" dell'insuccesso, *le risposte date dagli insegnanti* generalmente oscillano tra "svogliatezza e mancanza d'impegno", "indisciplina", "mancanza di sforzo di fronte all'ostacolo", "facile disattenzione" o anche a "mancanza di capacità specie per alcune materie"; solo raramente accennano a "disinteresse educativo delle famiglie" o a "fattori etnico-ambientali fuorvianti".

Il problema che s'impone allora a tutti, è sempre quello d'individuare, per ogni situazione, il rimedio adatto a riportare le varie situazioni d'indigenza, a situazioni di "normalità".

Generalmente, per questo, ci si trova d'accordo sulla necessità di avviare una **collaborazione convergente** tra scuola, famiglia ed alunno, anche se risulta sempre difficile trovare strategie che, anche solo in linea di principio, risultino adeguate alla maggioranza dei casi.

A nostro parere, in queste situazioni, una linea d'intesa proponibile, potrebbe essere il richiamo al concetto di "**senso di responsabilità**", da vivere e far vivere, come meta educativa diretta alla preparazione dell'alunno a far delle scelte, libere e responsabili, in vista del suo avvenire di studente prima, e di lavoratore poi, più che al "**senso di controllo interno**" (*locus of control*) generalmente auspicato.

È ben nota la differenza tra soggetti "*ad autocontrollo interno*" che attribuiscono a se stessi la causa dei loro successi o insuccessi e non a cause esterne, da quelli a "*controllo esterno*" che fanno dipendere l'efficacia della loro riuscita a cause occasionali esterne, indipendenti dall'intervento dell'individuo. Mentre i primi si sentono i diretti responsabili dei loro successi o insuccessi, i secondi li attribuiscono a situazioni fortunate o al caso.

In questa luce, la tendenza educativa è stata quella di mirare maggiormente alla **formazione alla normativa interna**, in contrapposizione a quell'esterna, in quanto facente riferimento alla persona come alla causa prima delle sue decisioni.

Il concetto di **formazione al senso di responsabilità** (relativamente al dovere dello studio e del proprio orientamento professionale) ci sembra, comunque, pedagogicamente preferibile a quello dell'autocontrollo interno, perché didatticamente più pregnante e soprattutto perché coinvolgente

*sempre* direttamente il soggetto, qualsiasi sia l'origine delle modalità delle sue decisioni (casuale o no), qualificandone con chiarezza l'autonomia del suo personale intervento decisionale...

Il ricorrere unicamente alla attribuzione della "**manca**za di capacità" per spiegare un insuccesso, potrebbe, infatti, essere, vissuto dall'individuo come un comodo mezzo per non addossarsene la responsabilità, (non essendo possibile esercitare alcun controllo su capacità che non si possiedono) e così mascherare la **manca**za di sforzo (fattore effettivamente controllabile ed intenzionale), necessario ad evitare l'insuccesso.

La situazione d'inerzia del soggetto in questo caso, rimarrebbe inalterata e senza incentivi al miglioramento nel processo del superamento delle difficoltà<sup>3</sup>.

Far leva sul senso di *responsabilità personale* come al fattore primario che deve stare alla base di un'educazione a retto esercizio della libertà, ci sembrerebbe essere, pertanto, un atteggiamento pedagogico preferibile per facilitare un'azione comune d'interventi educativi da parte della scuola, della famiglia e delle mediazioni sociali.

<sup>3</sup> DELARUER DIDIER, «Attributions causales de la réussite et de l'échec: effets de l'explication d'une performance sur l'évaluation de la qualité formelle d'une copie d'examen», in «L'Orientation Scolaire et professionnelle», 2002, 31, n.° 2, p. 241-262.