

MARIO
VIGLIETTI

Orientamento: al traguardo dei 15 anni

Leggi e Circolari ministeriali.

Nella Gazzetta Ufficiale n. 21 del 27 Gennaio 1999, è stata pubblicata la legge n. 9 del 20 stesso mese, che eleva, dall'anno scolastico 1999-2000, l'obbligo d'istruzione, con carattere di gratuità, *da otto a dieci anni*. Riportiamo i primi tre commi dell'Art. 1:

Comma 1°- "A decorrere dall'anno scolastico 1999-2000 l'obbligo d'istruzione è elevato *da otto a dieci anni*. L'istruzione obbligatoria è gratuita.

In sede di *prima applicazione*, fino all'approvazione di un *generale riordino del sistema scolastico e formativo*, l'obbligo d'istruzione ha *durata novennale*. Mediante programmazione da definire nel quadro del suddetto riordino, sarà introdotto *l'obbligo di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno d'età*, a conclusione del quale tutti i giovani possano acquisire un diploma di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale."

Comma 2°- "A coloro i quali, adempiuto l'obbligo d'istruzione o prosciolti dal medesimo, non intendono

proseguire gli studi nell'istruzione secondaria superiore è *garantito*, nell'ambito della programmazione dell'offerta educativa, come previsto dal decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, *il diritto alla frequenza di iniziative formative volte al conseguimento di una qualifica professionale*, ivi comprese quelle previste dalla legge 24 giugno 1997, n. 196".

Comma 3° - " Nell'ultimo anno dell'obbligo di istruzione di cui al comma 1, in coerenza con i principi di autonomia di cui all'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni, le istituzioni scolastiche prevedono sia *iniziative formative* sui principali temi della cultura, della società e della scienza contemporanee, volte a favorire l'esercizio del senso critico dell'alunno, sia *iniziative di orientamento* al fine di combattere la dispersione, di garantire il diritto all'istruzione e alla formazione, di consentire agli alunni le scelte più confacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita e di *agevolare, ove necessario, il passaggio dell'alunno dall'uno all'altro degli specifici indirizzi della scuola secondaria superiore*".

Nella circolare C.M. n. 426, del 20.10.98, si precisa: "In relazione a quanto sopra, *l'obbligo che interessa è da considerarsi assolto*

- da coloro che, nell'anno scolastico 1997/98, hanno conseguito il diploma di licenza di scuola media,
- da quanti alla data del 31 dicembre 1998, **hanno compiuto il 15° anno di età** e dimostrino di aver osservato, per almeno otto anni, le norme sull'obbligo ed in infine,
- da coloro che alla data del 31 agosto 1999, hanno adempito, per almeno nove anni, all'obbligo in questione".

Inoltre, per venire incontro alle particolari situazioni sociali, territoriali e personali degli alunni "si rende necessario, nelle more, procedere alla **riapertura, sino al 25 febbraio 1999**, del termine per l'iscrizione, fissato dalla C.M. n. 426 del 20.10.98 al 25 gennaio 1999, al fine di consentire agli alunni obbligati, che non vi abbiano già provveduto, di presentare *domanda d'iscrizione per l'assolvimento, in base alle nuove norme, dell'obbligo scolastico novennale*".

La situazione dei quindicenni

La categoria dei quindicenni, attualmente, può essere configurata in *diversi quadri di situazioni* famigliari, scolastiche e sociali, in relazione sia allo studio sia al lavoro. Ne ricordiamo alcune tra le più significative:

- a) *la situazione del completo assolvimento normale e positivo* in vista del proseguimento degli studi nell'istruzione secondaria superiore o nella formazione diretta al conseguimento di una *qualifica professionale*.

Pur essendo previste, per questi alunni, iniziative di orientamento dirette a combattere la dispersione scolastica e ad agevolare scelte appropriate, non è ancora chiaro, però, se per coloro che intendono conseguire una

qualifica professionale a breve termine, i corsi seguiti in Istituzioni del privato-sociale (per es. CFP regionali), saranno riconosciuti – non solo transitoriamente per un anno, ma per *l'intero ciclo di formazione* - come anni utili anche al soddisfacimento dell'obbligo.

- b) *la situazione problematica degli inadempienti all'obbligo, o*
- perché, per incuria sociale o della famiglia, non sono riusciti a raggiungere i traguardi minimi del successo scolastico; o
 - perché demotivati allo studio a causa di situazioni disgreganti (tensioni familiari, separazione dei genitori, necessità economiche, indifferenza per la cultura, partecipazione a gruppi eversivi minorili o di delinquenza pilotati da adulti, bande rionali, ecc.); o
 - perché stimolati da attrattive di facili guadagni in attività di lavoro sommerso e d'immediato realizzo;
- c) *la situazione degli inadempienti per handicap di vario genere (sanitari, fisici, psichici di vario genere)*
- d) *la situazione degli iscritti in età dell'obbligo, che attualmente hanno già fatta l'iscrizione in centri di formazione professionale.*

A questo riguardo ci pare di poter affermare che:

Un riconoscimento parziale (di un anno) per legittimare questa situazione di emergenza al puro fine di soddisfare l'obbligo scolastico fino ai 15 anni, si tradurrebbe in un'inutile perdita di tempo ai fini della formazione professionale iniziale.

Il riconoscimento definitivo, invece, dei corsi seguiti nei Centri di formazione professionale, dai 14 anni in poi, come *anni validi per l'assolvimento dell'obbligo, (e non solo)*, non potrebbe che tradursi in un vantaggio, sia individuale sia sociale, di effettiva valorizzazione professionale di preziose energie che diversamente correrebbero il rischio di andare perdute.

Per tutte queste situazioni, il disegno legge 3524, prevede comunque opportune iniziative formative e di orientamento.

A questo proposito, pertanto, nell'intento di dare un complementare apporto metodologico all'intervento orientativo, crediamo utile portare l'attenzione sulla possibile valenza orientativa offerta dalle *strategie di attribuzione causale* nelle difficoltà d'inserimento dei giovani, sia nella scuola sia nel mondo del lavoro, riportando i risultati di uno studio finlandese su questo tema¹.

1. - Strategie cognitive messe in atto

Uno degli obiettivi che un orientatore deve cercare *operativamente* di realizzare, particolarmente quando lavora con giovani in situazioni problemati-

¹ NURMI Jari-Erik, *Les rôles des stratégies d'attribution causales dans les difficultés d'insertion scolaire ou professionnelle rencontrées par les jeunes*, in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 1998, 27, n. 4, p. 529-543.

che, sia scolastiche sia d'inserimento sociale, è bene sia anche quello di rendersi conto delle *strategie mentali* che naturalmente vengono attivate dai vari soggetti quando si trovano in situazioni di dover portare a termine un compito impegnativo e di non facile realizzazione.

Le ricerche della psicologia cognitiva sociale dimostrano, al riguardo, che di fatto ogni individuo regola la sua condotta sulla base delle credenze e delle auto-rappresentazioni cognitive, che ha elaborate e vissute nelle sue esperienze antecedenti in situazioni analoghe (Bandura, 1986)¹.

Tutto il vissuto cioè di avvenimenti, di situazioni affettive, di rapporti, di atteggiamenti e di competenze realizzato nel passato, porta alla formazione di uno *schema* e di un *concetto di sé* che, una volta elaborato, gioca un ruolo centrale nella regolazione della propria condotta. Siccome, poi, ogni condotta ha un senso in vista del fine cui tende, una volta chiarito il fine, è naturale che si cerchino i mezzi e che ci s'impegni per conseguirlo, mediante l'elaborazione di strategie di pianificazione e di risoluzione dei problemi che ne derivano.

A questo punto, si riscontra che, di fronte al successo od insuccesso ottenuto, specie se inatteso, l'individuo comincia ad interessarsi delle *cause* che l'hanno determinato e dà inizio ad un *processo di attribuzione causale* sul perché del risultato ottenuto, riportandolo, generalmente, o a cause *interne*, quale l'impegno, la competenza personale, l'interesse, o a cause *esterne* quale la situazione favorevole, la fortuna, il caso. Questi modi di pensare e di agire, vanno sotto il nome di *strategie cognitive attribuzionali*, e rappresentano il tema del nostro discorso.

2. - Strategie cognitive attribuzionali

Di fronte alle sfide che i giovani devono affrontare, sia nell'ambito scolastico sia in quello professionale e della vita, generalmente vengono rilevate *tre fasi nella maturazione delle strategie* che permettono all'individuo di tradurre i suoi fini e le sue credenze in azioni adeguate allo scopo:

a) *la fase delle strategie efficaci o dell'ottimismo*, fondata oltre che sulle proprie capacità di gestire la sfida presente, anche sulla coscienza dei risultati positivi, ottenuti nel passato, in situazioni analoghe a quelle presenti.

L'individuo, infatti, che è seriamente persuaso delle sue capacità ad affrontare un compito, generalmente lo porta a buon fine sviluppando con ottimismo le strategie necessarie allo scopo.

Si può anche verificare una situazione di *ottimismo entusiastico illusorio* (Cantor, 1990)² se l'attesa del successo è orientata a livelli elevati tesi a migliorare un'immagine già forte di competenza, col pericolo, però, di una perdita di controllo in caso d'insuccesso.

¹ BANDURA A., *Social foundation of thought and action*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1986.

² CANTOR, N. (1990), *From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition*, *American Psychologist*, 45, 735-750.

b) *la fase della pianificazione e di controllo degli sforzi richiesti dal compito* in cui possono svilupparsi *strategie inadatte* d'autoprotezione o *condotte non pertinenti allo scopo*, che occorrerà correggere.. Se all'ottimismo per la riuscita, infatti, si sostituisce una visione negativa delle proprie capacità di uscire da una situazione difficile, si mettono le premesse di un probabile insuccesso, con il conseguente sorgere di stati d'ansia. Vengono attivate, allora, *strategie di fuga o di condotte non pertinenti*, che, anche se addotte come scusanti dell'insuccesso, attenuano la probabilità di riuscita e di saper far fronte a dei *feed-back* negativi sul concetto di sé. Ci vengono descritti tre tipi di queste **strategie inefficaci**:

1.- *La strategia dell'autohandicap* (Jones e Berglas, 1978)⁴.

Per il timore di non riuscire in un compito, questi soggetti *autosminuitori*, danno il via a dei comportamenti non collegati con l'obiettivo fissato, nell'intento di trovare in questo fatto, una scusa all'insuccesso previsto (che molto probabilmente si realizzerà), un modo di diminuire l'ansia e di salvaguardare la stima di sé.

2.- *La strategia del sentimento acquisito d'impotenza (o di rassegnazione) appresa*⁵. Questi soggetti che manifestano questo senso d'impotenza appresa, sono convinti che gli avvenimenti sfuggano al loro controllo, perciò, di fronte ad una situazione in cui una realizzazione è attesa da parte loro, essi assumono un atteggiamento passivo di noncuranza, e spesso senza ricorrere ad attribuzioni difensive esterne, di fronte alle loro mediocri prestazioni. Strategie simili hanno di solito ripercussioni negative sul concetto di sé.

3. *La strategia della "trappola dello smacco" (piège de l'échec - failure-trap strategy)* (Nurmi, 1994)⁶ viene adottata da soggetti messi in situazione di dover affrontare compiti difficili per i quali s'aspettano un insuccesso; perciò, se questo avviene, non se ne colpevolizzano né danno il via ad attribuzioni difensive. Internalizzano il loro insuccesso semplicemente attribuendolo alla loro mancanza di competenza o di attitudine.

Tutte queste strategie si ricollegano a ciò che l'individuo pensa di se stesso e delle sue competenze: *un concetto positivo di sé* si ricollega, infatti, all'attuazione di strategie ottimistiche, contrariamente di chi ha invece *un concetto negativo di sé*, che tende a strategie di fuga dal compito o di rassegnazione.

⁴ JONES, E.E., & BERGLAS, S. (1978), *Control attribution about the self through self-handicapping: The appeal of alcohol and the rateo funderachievement*. Personality and Social Psychology Bulletin, 4, 200-206.

⁵ ABRAMSON, L.Y., & Coll. (1978) *Learned helplessness in human critique and reformulation*, Journal of Abnormal Psychology, 87, (49-74) - RIC F. (1996) *L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain: Une présentation théorique*. In "L'Année Psychologique", 96, pp. 677-702.

⁶ VIGLIETTI MARIO, *Orientamento, modalità educativa permanente*, S.E.I., Torino 1988, pp. 1-294. Si veda Parte Terza, cap. 8, pp. 165-283 e "Educazione alla scelta (una guida operativa pratica)" S.E.I., Torino, 1995

zione all'insuccesso: attendendosi un fallimento scolastico, più che concentrarsi sulle richieste della scuola, si orienta ad attività extrascolastiche più gratificanti.

Situazioni analoghe si riscontrarono anche in adulti dai 16 ai 33 anni, in difficoltà d'inserimento sociale o per salute, o per abbandono della formazione professionale, o per mancanza di lavoro: essi ricorrevano alla strategia della *trappola dello smacco* per non sentirsi in colpa (anche se in realtà non diminuiva gli insuccessi e rinforzava un concetto negativo di sé). Mantenevano così elevati livelli d'attesa d'insuccesso o di fallimento ed un basso concetto di sé, con conseguenti comportamenti di fuga relativamente alle esigenze richieste dalla società. Di fronte alla constatazione del loro insuccesso, se ne attribuivano la responsabilità; nel caso contrario, invece, di successi ottenuti, avevano tendenza ad attribuirne il merito ad altri o a cause esterne senza ricorrere ad attribuzioni difensive per proteggere la loro stima di sé.

Una strategia simile, ma con un livello più elevato di depressione, fu riscontrata pure in giovani dai 16 ai 21 anni, incarcerati per atti di delinquenza.

In sintesi: si può concludere che la *strategia dell'autohandicap* si adatta bene, nel complesso scolastico, ai così detti "cattivi scolari", mentre il ricorso alla *trappola dell'insuccesso*, sembra essere caratteristico dei soggetti che hanno accentuati problemi di adattamento sociale.

3. - Un programma d'intervento pedagogico-orientativo

Per i giovani in situazioni di difficoltà scolastiche e sociali, l'intervento orientativo deve mirare non solo al *cambiamento delle strategie inadatte* messe in atto per uscire dall'ansia di sentirsi "al di sotto" di ogni probabilità di successo, ma anche a procurare loro un sostegno psicologico che li aiuti a sentirsi "qualcuno di valore" con possibilità concrete di autoaffermarsi positivamente. A questo fine:

1. occorre creare un ambiente che dia loro l'occasione di riuscire in compiti concreti e, di conseguenza, di ricevere dei feed-back positivi, allo scopo di migliorare la loro stima di sé nel futuro. Stima che gli insuccessi ripetuti nella scuola e nella vita extrascolastica avevano demolito, portandoli all'adozione di strategie inadatte, quali quella della trappola dell'insuccesso.
2. Occorre aiutare i giovani a prendere coscienza delle loro strategie inadatte dando loro occasione di riflettere, sia in colloqui personali sia in discussioni di gruppo, sull'inefficacia delle loro condotte, cercando di motivarli a ricercare, insieme o da soli, delle soluzioni efficaci di comportamento relativamente alle situazioni riscontrate di maggior difficoltà per loro.
3. Incoraggiare i giovani in difficoltà a ricorrere ad attribuzioni causali interne nei casi di successi da loro ottenuti, ricercandone ogni volta le abilità personali che le hanno rese possibili.

4. Guidarli alla ricerca di mete realistiche di formazione e di lavoro in funzione di un loro positivo inserimento sociale, mediante esperienze di stages in aziende o di incontri con giovani come loro, già inseriti nel mondo del lavoro, mettendo in comune esperienze ed impressioni.

Questi interventi dovrebbero teoricamente portare al miglioramento della stima di sé, ad un maggior ricorso ad attribuzioni interne dei progressi ottenuti e ad un aumento di attribuzioni difensive. *La chiave del successo dell'intervento educativo-orientativo starebbe dunque nell'azione diretta alla modificazione delle strategie attribuzionali*

AIUTARE A SCOPRIRE IL PUNTO LUMINOSO DI SÉ

Se vedo una tazza smaltata in una pozzanghera, per tirarla su cerco il "punto pulito" da cui prenderla per tirarla fuori, per poi pulirla tutta.

Analogamente, per combattere la dispersione scolastica particolarmente dei giovani che, per vari motivi personali e sociali, si trovano in difficoltà con se stessi e con l'ambiente, diventa necessario partire dai "punti luminosi", anche se piccoli, di abilità e d'iniziativa, pur sempre presenti in tutti, per ridare luce ad un concetto di sé messo in ombra da troppe attribuzioni negative d'insuccessi.

L'occasione innovativa, offerta dalla legge, di un "anno di orientamento attivo", di preparazione alle scelte, in relazione ai vari indirizzi verso carriere scientifiche, umanistiche, artistiche, musicali, agrarie ed ecologiche, tecnologiche e di artigianato, può diventare una promettente base di partenza per scoprire in questi giovani, quei punti d'interesse adatti ad illuminare aspetti nascosti delle loro potenzialità, offrendo loro occasioni *pratiche operative di formulazione di attribuzioni interne di causalità*, valorizzanti un concetto di sé positivo, messo in ombra da reiterati insuccessi. Il sentirsi come "qualcuno" che "ha valore" e che è positivamente accettato come tale dall'ambiente, può diventare l'inizio di una ripresa di fiducia in sé e nella società. Non si conosce solo per conoscere, né s'impara soltanto per sapere, ma anche per vivere meglio e dar un senso personale alla propria attività nell'ambiente in cui si vive.

Un metodo pratico che si adatta particolarmente bene a questo scopo di presa coscienza di sé nella ricchezza delle sue risorse, è il *Metodo dell'Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale* (A.D.V.P.) che, partendo dal "fare", fa prendere coscienza del "saper fare", in funzione di una scelta che sia personalmente soddisfacente e socialmente utile⁷.

⁷ VIGLIETTI MARIO, *Orientamento, modalità educativa permanente*, S.E.I., Torino 1988, pp. 1-294. Si veda Parte Terza, cap. 8, pp. 165-283 e "Educazione alla scelta (una guida operativa pratica)" S.E.I., Torino, 1995.