

MODULO 08

INTERAZIONE TRA STILI DI INSEGNAMENTO E STILI DI APPRENDIMENTO.

Costruire una sintesi creativa tra dimensione cognitiva, emotiva e relazionale.

Alcune domande preliminari....

- ❖ **La nozione di stile cognitivo è usualmente utilizzata per analizzare e descrivere le diverse modalità di pensiero e di ragionamento adottate dal soggetto che apprende: ma in questi processi, come incidono i comportamenti di stile che, a sua volta, ha acquisito l'insegnante?**
- ❖ **Se il docente va inteso come un "professionista riflessivo" capace di autoconoscenza e autoregolazione, come può operare in classe affinché i suoi personali stili di insegnamento non siano di ostacolo agli apprendimenti dei suoi allievi?**

....e qualche prospettiva di risposta:

L'importanza dello stile individuale di insegnamento

Lo stile d' insegnamento competitivo

Lo stile d'insegnamento cooperativo

La gestione formativa dei differenti modi di apprendere

L'importanza dello stile individuale di insegnamento

L'interazione tra i modi d'essere dell'insegnante e quelli dei suoi studenti può essere analizzata da più punti di vista; in questa sede si privilegerà la tematizzazione delle implicazioni psicologiche e formative di un ambiente di apprendimento costruito per favorire la sintesi "creativa" tra dimensione cognitiva, emotiva e relazionale.

In letteratura si identificano diversi profili psicologici dello studente; e la loro conoscenza aiuta il docente a qualificare le loro condotte in modo non spontaneistico o casuale: troviamo infatti descrizioni di profili che riguardano le diverse modalità poste in atto dagli allievi nella costruzione del pensiero, nelle relazioni con gli altri, nello sviluppo dell'identità personale, nella ricerca di valori¹.

E' comunemente riconosciuto che in ciascun individuo si evidenziano progressivamente tendenze costanti nell'utilizzare ricorsivamente determinate classi di strategie sia nella percezione della realtà, sia nell'elaborazione delle conoscenze, sia infine nei rapporti interpersonali; anche solo volendo restringere il campo agli stili cognitivi, si riscontra ampiamente che le diversità di stile corrispondono innegabilmente a diversità nell'uso dei metodi di studio e di apprendimento; diversità che, se attentamente riconosciute, concorrono a delineare il profilo cognitivo dell'allievo.

La schema che segue ne rappresenta le combinazioni bipolari maggiormente conosciute ed analizzate in letteratura.

1 Formulare ipotesi, individuare problemi:

<i>Sistematico</i>	Procede per piccoli passi; considera tutte le variabili del problema; costruisce l'ipotesi in itinere.
<i>Intuitivo</i>	Coglie, capta il nocciolo del problema; formula un'ipotesi e poi procede alla sua conferma attraverso l'analisi dei dati.

¹ Una rassegna sintetica ma abbastanza descrittiva delle caratteristiche salienti di diversi profili psicologici è riportata nell'opera di F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, 2002.

2 Esaminare ipotesi e problemi:

Analitico	Percepisce e si rappresenta, in una situazione, prima di tutto i dettagli, i singoli elementi.
Globale	Percepisce e si rappresenta la situazione nella sua totalità, nell'insieme degli elementi ("vede la foresta piuttosto che gli alberi").

3 Prendere decisioni:

Riflessivo	Affronta il compito passo dopo passo e prende decisioni ponderando minuziosamente i diversi risvolti.
Impulsivo	Affronta con rapidità il compito; prende decisioni "di getto" sulla base delle informazioni essenziali.

4 Ricordare:

Verbale	Impara "per parole"; è attento alle spiegazioni orali; prende appunti; studia ripetendo ad alta voce; impara facilmente poesie e testi scritti.
Visuale	Impara "per immagini"; ricorda i concetti se associati a schemi; usa molto il colore per sottolineare o evidenziare; ricorda il testo in base alla disposizione dei capitoli, paragrafi, titoli.

5 Pensare; ragionare; proporre soluzioni:

Convergente	Affronta il problema con procedure note; utilizza schemi consolidati anche per situazioni nuove; considera nelle questioni solo gli aspetti usuali, tangibili e certi.
Divergente	Cerca di trovare nuove soluzioni anche a problemi già risolti; tende a ristrutturare i propri schemi cognitivi per far fronte ai cambiamenti; valorizza gli aspetti marginali e inusuali.

(Adattato da: Tessaro F. op. cit.)

Tuttavia, nella formazione professionale degli insegnanti, raramente si tematizza a fondo il fatto che una simile valutazione diagnostica e di metacognizione deve riguardare, **in primis, le personali preferenze di stile degli insegnanti stessi** poiché tali preferenze tendono, con il tempo, ad assumere la forma di **veri e propri sistemi di atteggiamenti** che giocano un ruolo determinante, ancorché inconsapevole e talvolta fuorviante, nella percezione dei comportamenti e delle attitudini allo studio degli allievi.

L'insegnante che intende assumere un ruolo di mediazione-animazione (e di regia) tra mondo dei giovani e mondo del sapere deve poter conoscere e controllare nello stesso tempo la dimensione cognitiva, quella emotiva e quella relazionale della propria personalità (in sostanza il proprio stile individuale d'insegnamento) poiché, se trascuri di prendersi carico anche di uno solo di questi aspetti, ottiene spesso effetti di boomerang.

Lo stile d' insegnamento competitivo

Nelle classi organizzate prevalentemente su modalità **competitive individuali** sono molto frequenti le situazioni in cui l'insegnante lamenta di non riuscire ad ottenere i livelli di attenzione e concentrazione necessari, per cui la sua preoccupazione principale diventa il **mantenimento della disciplina nel gruppo** (detto per analogia, anche nella politica accade talvolta che la mancata ponderazione delle dimensioni reali di un problema sociale porti i governanti a trattarlo soprattutto come un problema di ordine pubblico, con risultati spesso controproducenti anche a livello di caduta d'immagine). Quando l'insegnante non conosce (o conosce in modo approssimativo e inappropriato) l'incidenza degli stili cognitivi individuali sulla reale "produttività" della classe, inevitabilmente accade che serpeggino comportamenti conflittuali sempre pronti ad esplodere oppure (specie ai livelli più avanzati di scolarità) gli studenti adottano in massa un ruolo prevalentemente passivo, di chiusura difensiva e diffidente sia verso gli insegnanti che verso l'istituzione scolastica. Con l'aggravante che queste chiusure diventano nel tempo prassi codificate ed accettate sia dai docenti che dal contesto sociale: non è infrequente infatti sentire i familiari degli studenti affermare che si deve sopportare la scuola come un "male necessario" che passerà, si spera, senza fare troppi danni. Da parte loro, sono ancora troppi gli insegnanti che sembrano non possedere, come solido habitus professionale, la consapevolezza degli effetti funesti che questi "stili di chiusura" esercitano sulle menti dei loro studenti. Anzi, la mancata consapevolezza della natura reale di tali problemi li porta ad esercitare un'azione verbale che si rivela spesso



Mod. 06

terribilmente aggressiva e disconfermante, accompagnata da una azione didattica prevalentemente orientata sul versante valutativo delle persone (i voti come "arma di ricatto") piuttosto che su quello formativo.

Lo stile d'insegnamento cooperativo

Al contrario, nelle **classi cooperative**, lo stile pedagogico messo in atto dall'insegnante è volto a far sì che la parola svolga in pieno la sua funzione di ponte tra individui diversi, divenga operativa e metacognitiva in rapporto alle diverse istanze e alle diverse situazioni. Per **"stile pedagogico"** intendiamo qui identificare *l'insieme delle condotte cognitive, emotive e relazionali utilizzate dal docente nella gestione del gruppo classe* in dipendenza della funzione di insegnamento personalmente svolta. In questi contesti operano generalmente insegnanti che, non solo riescono a riconoscere la gamma dei diversi comportamenti di stile (cognitivo, emotivo, relazionale) manifestati dagli allievi, ma che **riescono anche a tenere sotto controllo i modi preferenziali di espressione della propria personalità e professionalità**. In tal modo, è più agevole evitare che le propensioni personali condizionino implicitamente e inconsapevolmente il proprio metodo di insegnamento, favorendo e valorizzando inconsapevolmente quegli allievi che adottano uno stile simile al proprio (spesso più per condiscendenza che per reale inclinazione), a scapito di altri che invece, utilizzando stili diversi, vengono penalizzati e sottovalutati nelle loro capacità intellettive e di studio poiché si confonde la discordanza di stile con mancanza di abilità. Tale circostanza potrebbe essere anche la causa di tanti insuccessi e/o abbandoni scolastici da parte di adolescenti; gli studi condotti in tal senso da Sternberg² indicano infatti che gli studenti il cui stile corrisponde (o si conforma in qualche modo) a quello dell'insegnante, riescono meglio a scuola di altri compagni *indipendentemente dalle abilità realmente possedute*. Queste evidenze segnalano l'importanza cruciale di quello che abbiamo in precedenza definito come "stile pedagogico" poiché non sembra molto diffusa la consapevolezza che gli studi sui diversi profili psicologici sono stati fatti nella maggior parte su soggetti adulti, mentre invece "l'adolescente si sta ancora sviluppando continuamente le sue risposte alle diverse situazioni non sono mai definitive. E' necessario saper decodificare e proporre le sue risposte considerandole parte di processo, di un dinamismo in continuo sviluppo e mai come entità chiuse e

² cfr. Sternberg R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, TN, 1998.

definite.”³ Sembra quindi opportuno (se non inevitabile, sotto il profilo delle responsabilità professionali) considerare gli studi su questo campo d'indagine prima di tutto come strumenti di *autoconoscenza e di autoregolazione* per l'insegnante, dato che i suoi stili privilegiati (ormai consolidati e dotati di stabilità) sono omologhi ai suoi modi di insegnare e filtrano tanto le sue azioni didattiche quanto le sue valutazioni sugli alunni.

Possiamo proporre un esempio per meglio illustrare le possibili ricadute formative di un determinato stile di insegnamento: un docente, dopo aver osservato con attenzione i propri modi privilegiati⁴ di porsi rispetto alla propria attività, può scoprire che, accanto ad un suo stile *cognitivo* prevalentemente analitico, riflessivo e ricettivo, riscontra anche un personale profilo *socio-relazionale* a bassa polarità positiva nella partecipazione e nella mediazione sociale; mentre dimostra una bassa *autonomia emotiva* perché è abbastanza capace nel controllo emotivo, persistente e tenace nella realizzazione di impegni affidatigli, ma a condizione di avere a disposizione un supporto esterno, vale a dire qualcuno che lo rassicuri e gli confermi che ciò ha fatto va bene. Se l'insegnante lascia operare questo suo profilo personale senza un controllo equilibrato e consapevole sulle sue polarità “a rischio” (nello specifico le dimensioni socio-relazionali ed emotive), potrebbe trovarsi in situazioni nelle quali la sua valutazione degli apprendimenti degli allievi viene viziata dalla sua incertezza. Potrebbe infatti accadere che nei Consigli di Classe egli si lasci facilmente sopraffare dal parere di altri colleghi circa la positività o meno dei risultati scolastici; in conseguenza di ciò, a fine anno ci potrà essere la bocciatura di qualche allievo per un eccesso non totalmente realistico di “debiti formativi” o, al contrario, qualche promozione non completamente convincente sotto il profilo del merito.

L'esempio ci dimostra che l'azione combinata delle diverse dimensioni in cui si articola lo stile pedagogico personale comporta effetti anche rilevanti sulla prassi didattica la cui responsabilità oggettiva va ricondotta comunque in capo ai docenti, mentre la tradizionale consuetudine del lavoro docente ci dimostra invece che vengono presi in considerazione - e sono oggetto di valutazione - quasi esclusivamente i comportamenti di stile degli studenti.

Per riuscire a conseguire stabilmente uno stile pedagogico che comprenda anche le caratteristiche qui indicate, è importante che l'educatore assuma l'atteggiamento del *doppio sguardo*⁵: uno rivolto al problema, l'altro rivolto a se stesso mentre affronta il problema. Solitamente, succede il contrario perché ci

³ Cfr. Tessaro, F. *op. cit.*, pag. 36.

⁴ Vedasi, in proposito, il saggio di Tessaro F, *op. cit.*, pagg. 37-50

⁵ cfr. Watzlawick, P., Wekland J., *La prospettiva relazionale*, Astrolabio, Roma, 1978.

si pone davanti al problema stringendo la visuale d'insieme ad una sola dimensione per volta: quella cognitiva è sicuramente preponderante tanto da mascherare molto spesso quella emotiva e relazionale. Adottare l'ottica del doppio sguardo significa prendere un punto di vista che ci permetta di distanziarci rispetto al problema ma contemporaneamente lasciarsi attraversare dal filtro di alcuni interrogativi che riguardano il Sé. Il processo del doppio sguardo offre la possibilità di riformulare la propria storia comunicativa e relazionale in funzione di una integrazione consapevole tra le tre diverse dimensioni del proprio stile pedagogico. Gli strumenti sono diversi, dalla storia di vita, alla biografia cognitiva, all'intervento di esplicitazione. Le domande fondamentali da riproporre interiormente e ricorsivamente nelle diverse situazioni sono in linea generale riconducibili a queste:

sono percepito come una persona degna di fiducia, sicura e responsabile?

sono capace di provare atteggiamenti positivi nei confronti degli altri (calore, attenzione, interesse, rispetto) senza porre condizioni preliminari?

la mia sicurezza interna è abbastanza forte da permettere all'altro di essere indipendente da me?

posso permettermi di entrare nell'universo dei sentimenti degli altri e delle loro concezioni personali senza correre il rischio di identificarmi confusivamente con l'altro?

sono capace di agire con molta sensibilità nella relazione di aiuto, in modo tale che il mio comportamento non sia percepito come una minaccia o una invasione indebita dell'altrui *privacy*?

sono capace di vedere l'interlocutore come una persona in evoluzione o sono bloccato dai suoi atteggiamenti e dai miei?

sono in grado di percepire le differenze individuali degli studenti in termini di conoscenze di base, aspettative, preferenze di apprendimento, capacità di socializzazione, motivazione,...? che cosa posso-devo fare per perfezionare queste abilità?

sulla base di queste mie competenze, riesco a predisporre "percorsi concettuali" di accesso all'ambiente di apprendimento che siano, da un lato, personalizzati e, dall'altro, complementari per arricchire l'apprendimento degli studenti (es.: formare gruppi i cui partecipanti abbiano attitudini e modi diversi ma reciprocamente accordabili)? che cosa posso-devo fare per perfezionare queste abilità?

ho abbastanza spirito di iniziativa e capacità previsionali tali da poter supplire con nuove iniziative all'eventuale e possibile calo di interesse/attenzione/attività (avere nel cappello una serie di possibilità e di alternative sempre pronte)?

Le implicazioni educative derivanti dalla capacità o meno dei docenti di riconoscere e tenere sotto controllo le proprie idiosincrasie cognitivo-emotivo-relazionali sono facilmente

intuibili; tuttavia basti qui rilevare che l'esempio riportato, unitamente ai successivi interrogativi, illumina un versante delicato e complesso del più ampio problema relativo alla *qualità dell'insegnamento*. Che non si esaurisce nella padronanza della disciplina, come non si esaurisce nelle sole capacità organizzative e didattiche. Che si sostanzia anche (e in modo rilevante) nella competenza comunicativa, unitamente alla sapiente capacità di cogliere e coniugare in modo creativo ma anche riflessivo⁶ - vale a dire con consapevole carica autoregolativa - il cognitivo, l'emotivo e il relazionale che vivono ed agiscono in tutti i partecipanti alla comune impresa educativa, insegnante compreso.

La gestione formativa dei differenti modi di apprendere.

Nel lavoro cooperativo della classe, il docente potrà notare diverse modalità individuali di approccio all'apprendimento, specialmente nelle fasi iniziali, quando il gruppo non è ancora sufficientemente coeso:

- ❖ c'è chi si limita ad ascoltare e parla solo "quando si sente pronto";
- ❖ c'è chi cerca di comunicare e di entrare in relazione amicale con i compagni fino dai primi momenti senza preoccuparsi del compito;
- ❖ c'è chi invece sforna prontamente idee e propone subito "il da farsi";
- ❖ e infine non manca chi dichiara la sua personale necessità di "vederci più chiaro".

Come si può notare, i comportamenti e le strategie messi in atto dagli allievi per soddisfare i loro bisogni comunicativi e di apprendimento sono in stretta relazione con i loro modi preferenziali di apprendere, con le caratteristiche individuali della loro personalità, più o meno estroversa, più o meno dotata di spirito di iniziativa, con le caratteristiche della situazione comunicativa, con il suo livello di formalità ed in dipendenza dai rapporti di ruolo che intercorrono tra i partecipanti.

Se sono lasciate a se stesse, queste circostanze possono diventare potenzialmente distruttive per la vita del gruppo o quantomeno di difficile composizione perché pongono in rotta di collisione non tanto aspetti relazionali quanto disposizioni individuali di natura temperamentale, che possono essere rese flessibili ma non totalmente ignorate.

Dato il carattere abbastanza stabile dello stile cognitivo che contraddistingue le modalità preferenziali di apprendimento di

⁶ Si fa qui riferimento alle caratteristiche del "professionista riflessivo" evidenziate da Schon D, nel saggio intitolato *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1983; esse rivelano alcune interessanti analogie anche con l'atteggiamento del "doppio sguardo" teorizzato da Watzlawick.

alunni ormai adolescenti, nell'organizzazione dell'attività formativa del gruppo **diventa produttivo e rilevante valorizzare le differenze, utilizzandole come risorse sia di individualizzazione che di apprendimento cooperativo.**

Nel piccolo gruppo, ad esempio, il docente potrà proporre di affiancare in uno stesso compito cognitivo, rendendoli tra loro complementari, studenti con stili di apprendimento diversi o, viceversa, tarare i compiti di apprendimento differenziandoli su base individuale o interindividuale, in relazione all'approccio cognitivo impiegato.

Può essere importante valutare anche la potenziale fecondità che potrebbe derivare per il lavoro comune dalla costituzione di **sottogruppi "eterogenei" oppure "omogenei"** rispetto a interessi o inclinazioni, attitudini operative o intellettive, tratti di personalità estroversi o riflessivi e così via. I differenti orientamenti di stile e le diverse forme di intelligenza presenti nella classe non devono essere ignorati, ma possono costituire un vero e proprio "incubatoio" per sviluppi creativi e produttivi nel lavoro scolastico: basta saperli attivare e valorizzare in rapporto agli scopi formativi che di volta in volta il progetto formativo e l'esperienza di apprendimento perseguono. L'esempio più evidente può essere quello dello studente "patito" per l'informatica: egli può diventare un vero e proprio tutor all'interno delle attività laboratoriali che richiedono l'uso del computer, rispetto al quale molto spesso i docenti si trovano ancora incerti se non addirittura impreparati. E' altrettanto probabile che queste inclinazioni e competenze diventino potenziali fonti di conflitto all'interno della classe se vengono ignorate e magari anche osteggiate con atteggiamenti di sufficienza dagli insegnanti: un allievo tendenzialmente impulsivo, pronto a darsi da fare per organizzare al meglio determinati materiali o procedure necessari ad un'attività scolastica che si vede rimproverato, richiamato all'ordine in modo severo o sarcastico non sarà di certo motivato a cooperare ancora per il futuro.

"A buon intenditor..."

^^^^^^^^^^^^^^